PSIHOLOGIA EDUCAŢIEI
-SINTEZĂ-

Titular disciplină: Lect.univ.drd. LAURA GORAN BĂZĂREA

U N I T A T E A   D E   Î N V Ă Ţ A R E   I

I. OBIECTUL ŞI METODELE PSIHOLOGIEI EDUCAȚIEI

Lecția 1. Ce este *Psihologia educației*?

Pentru a fi înțelese obiectivele şi domeniul de studiu al acestei discipline ne referim la două concepte de bază şi anume:

Psihologia: termen derivat din grecescul „psyche”- suflet şi „logos”- ştiință, studiază fenomenele psihice, urmărind descrierea şi explicarea lor prin determinarea unui ansamblu de legi determinative, fenomene ce reprezintă elemente constitutive ale psihicului uman. Aceste fenomene psihice se manifestă în:

a. exterior – respectiv comportamentul uman, adică ceea „ce se vede” (de exemplu acțiuni motrice, de comunicare etc.);

b. interior: sub formă de procese psihice (simple, senzoriale - senzații, percepții, reprezentări - şi complexe – gândirea, memoria, limbajul etc.), de activități psihice (joc, învățare, muncă, sociale etc.) şi însuşiri psihice de personalitate (temperament, caracter, aptitudini etc.).

Există, aşadar, o specificitate ireductibilă a psihologiei: putem afirma că obiectul de studiu al psihologiei este omul, individul, adică personalitatea umană, iar psihologia contribuie la construirea unei imagini despre om, imagine caracteristică unei societăți date şi unui moment dat din istoria unei societăți.

Educația: derivă din latinescul „educatio” care înseamnă creştere, hrănire, cultivare reprezintă o activitate socială complexă, un fel de „ofertă exterioară”, dar şi un „dialog interior” despre propria ființă şi despre umanitatea în devenire; este cerută „din afară”, dar realizată „din interior”.

Educația are sarcina de a pregăti omul ca element activ al vieții sociale. În procesul educației vorbim despre cel puțin doi agenți umani: *educatorul* (cel care educă) şi *educatul* (cel ce se lasă educat), pentru fiecare din aceştia existând mecenisme specifice de comunicare, receptare, adaptare etc, iar efectul acțiunii educative depinde atât de calitatea agenților, educator şi educat, cât şi de relația dintre ei. Cu cât capacitățile fizice şi psihice ale individului sunt mai largi (mai active, mai temeinice), cu atât premisele educației sunt mai favorabile. Într-o viziune mai specifică, educația reprezintă acțiunea adulților (părinți, educatori, mentori, formatori, profesori etc.) menită să îmbunătățească în mod conțtient capacitățile, cunoştințele, atitudinile, orientările valorice, morale, dorința de a învăța, de a munci, cu alte cuvinte este vorba despre procesul de *maturizare* a individului în scopul participării sale competente la viața socială.

Pedagogul american *Horace Mann* era de părere că aşa cum un măr nu este un măr în adevăratul sens al cuvântului atâta timp cât el nu este copt, aşa şi o ființă umană nu este cu adevărat o ființă umană până ce ea nu este educată. Educația reprezintă procesul prin care oamenii se străduiesc să transmită copiilor lor înțelepciunea lor cu greu dobândită şi aspirațiile lor pentru o lume mai bună. Acest proces începe la scurt timp după naştere, părinții căutând să-şi pregătească copilul să se comporte conform cerințelor culturii lor. De exemplu, părintele îl învață curând pe copil să transforme sunetele gângurite în limbaj şi, prin exemple şi precepte, el încearcă să inoculeze copilului atitudinile, valorile şi cunoştințele care vor coordona comportamentul acestuia de-a lungul vieții.

Mai mult, educația reprezintă un proces generator de umanitate şi, ar fi de preferat, ca cea mai bună educație să fie *educația şcolară*. Problematica educației a fost şi este abordată în principal de ştiințele educației, dar şi de alte discipline conexe şi cu care se află într-un raport de interdependență şi interdisciplinaritate. Astfel, amintim cu precădere rolul psihologiei în general şi al psihologiei pedagogice sau educaționale – ca ramură aplicativă – în special, în vederea realizării dezideratelor procesului instructiv educativ şi ale sistemului şcolar (formarea unei personalități armonioase care să corespundă solicitărilor actuale şi de perspectivă ale societății contemporane).

Unind cele două concepte prezentate mai sus, putem ajunge la concluzia că **psihologia educației** *reprezintă o ramură a psihologiei generale care ne spune „cum” să folosim ceea ce cunoaştem referitor la individ, la personalitatea umană, la procese şi ativități psihice pentru a realiza o educație de calitate şi pentru a pregăti individul pentru o societate viitoare.*

Psihologia educației aduce contribuții semnificative în sfera învățământului şi a educației. De aceea, multe din nereuşitele instituției educației sunt efectul nereuşitei planului psihologic în acest câmp.

Optimizarea procesului educativ în şcoală şi în afară ei se datorează în mare măsură psihologiei educației şi conexiunilor ei cu alte discipline socio-umane. Cercetarea în plan psihologic poate modifica în sens pozitiv eficiența şi eficacitatea activităților de bază (predare, învățare, evaluare) ale procesului instructiv educativ. În acelaşi timp, abordarea praxiologică a procesului educativ nu poate face abstracție de mecanismele psihice care guvernează individul şi procesele sale.

Aşadar, psihologia educației studiază:

- legile activităților psihice şi psihosoaciale ale celor supuşi influențelor educaționale (adică a elevilor şi dezvoltarea acestora de-a lungul vârstelor şcolare);

- bazele psihologice ale instruirii şi educării (adică ale însuşirii cunoştințelor, formării priceperilor, deprinderilor şi personalității lor - modelarea personalității umane);

- fundamentarea psihologică a metodelor de acțiune şi intervenței asupra dezvoltării psihice a copilului;

- relațiile dintre educator şi educat, relațiile dintre actele comportamentale ale profesorilor şi elevilor şi multitudinea variabilelor educaționale care intrevin în cursul proceselor interacționale din şcoală (relații profesor – elev, studiul grupului şcolar, orientarea şi integrarea socio-profesională).

În concluzie, *Psihologia educației* este o ştiință, un domeniu ce cuprinde noțiunile de „psihologie” şi „educație”- într-un concept integrator; este şi va rămâne una dintre ştiințele educației pentru că abordează sub unghiuri psihologice condițiile de existență şcolară ale elevului şi toate procesele sale de învățare.

Psihologia educației studiază geneza, structura şi procesualitatea funcțiilor psihice umane în condițiile specifice ale activității de instruire şi educație în scopul sporirii eficienței acesteia.

Mai mult, *psihologia educației* cercetează îndeaproape particularitățile psihologice ale personalității profesorului şi elevului, ca subiecți care interacționează în contextul procesului instructiv-educativ, elucidează bazele psihologice ale instrucției şi educației ca activități care pornesc de la profesor spre elev, studiază mecanismele şi legile învățării ca activitate prin care elevul preia şi îşi însuşeşte noțiunile şi cunoştințele transmise de profesor. Ea este implicată în problematica cunoaşterii şi devenirii personalității elevului care învață şi se formează sub influența modelelor de instruire şi educare.

Lecția 2. Relația Psihologiei educației cu alte ştiințe socioumane

Fiind o disciplină de graniță între psihologic şi educativ, psihologia educației se află în conexiune atât cu ştiințele psihologice, cât şi cu cele educative. Iată câteva exemplificări:

- *psihopedagogie specială* - deseori profesorul se întâlneşte cu fenomene de supradotare, de accelerare sau retardare a dezvoltării, cauzate genetoic sau datoarate mediilor diferențiate. Evident, nu numai studiile care necesită remedieri sau profilaxii, ci mai ales alternativele educative edecvate copiilor supradotați sunt studiate de psihologia educației, fapt ce constituie un argument pentru *relația dintre psihologia educației şi psihopedagogia specială şi diferențială*;
- *psihologia socială* **–** este subdomeniul psihologiei generale care studiază comportamentul individual în context social, identificând şi descifrând cauzele şi natura comportamentului în situații sociale. Astfel că, psihologia socială abordează două aspecte: impactul social asupra comportamentului individual şi aporturile personale în inițierea şi cristalizarea unor fapte sociale. Şi în acest context nu vorbim despre educație fără a exista cineva care educă şi de cineva care este educat, referindu-ne aşadar la grupurile umane în contexte sociale (familia, şcoala, grupul de prieteni sau de muncă, grup sportiv etc.). Psihologia educației se preocupă şi de problemele de ordin psihic

generate de mediul de apartenență al elevilor, de condițiile familiale, de vecinătate, de ambianță culturală fiind astfel în conexiune cu problemele studiate de *psihologia socială*;

- *psihologia vârstelor* - este disciplina din cadrul psihologiei generale care investighează modificările psihologice care survin în viața individului, de la naştere până la moarte; Psihologia educației ne spune care este scopul educației, finalitatea educației, laturile educației şi care sunt metodele şi mijloacele de instruire şi educare specifice fiecărei etape de vârstă. psihologia educației studiază problemele ce țin de dezvoltarea psihică a elevilor, de particularitățile lor psihoindividuale, dar şi de caracteristicile grupale ale diferitelor vârste, ceea ce demonstrează *relația dintre psihologia educației şi psihologia vârstelor*.

Psihologia educației nu poate fi însă ruptă de *psihologia şcolară*, de problemele propriu-zise ale învățării şcoalre, ale asimilării cunoştințelor şi formării operațiilor mentale, ale stabilirii erorilor tipice ale elevilor din cadrul diferitelor obiecte de studiu, precum şi de soluționarea diferitelor dificultăți şi erori; problemele de evaluare a rezultatelor învățării, de asigurare a învățării eficiente a unor tehnici şi procedee de acțiune practică.

Subiectul psihologiei educației nu este deci numai elevul, ci subiectul uman care se află nu numai sub influența învățării şcolare, a învățării în general, cât mai ales sub influența orientărilor actuale şi de perspectivă ale educației permanente.

Lecția 3: Metodele de studiu specifice psihologiei educației

Ca orice altă, ştiință psihologia educației dispune de un ansamblu de metode de cercetare şi investigare, metode comune de altfel şi altor discipline psihopedgogice, dar, în cadrul acesteia, vorbim de anumite particularități specifice şi modalități de aplicare şi utilizare a lor, în scopul cunoaşterii personalității elevilor.

Faptul că subiectul cercetat îl reprezintă *copilul* şi nu adultul, că *activitățile* studiate sunt cele *de joc* şi *de învățare* (socială sau didactică) şi nu activități de muncă productivă, atrage după sine individualizarea metodelor. Astfel, observația din psihologia generală devine *observație psihopedagogică* în psihologia educației. Alături de metodele împrumutate şi adaptate necesităților specifice, psihologia educației îşi elaborează însă şi

propriile ei metode cu o fizionomie distinctă şi aplicabile doar în investigarea şi cunoaşterea copiilor.

Enumerăm astfel metodele cele mai frecvent utilizate de psihologia educației şi pe care le vom analiza succint:

- Introspecția;
- Observația psihopedagogică;
- Experimentul psihopedagogic;
- Convorbirea;
- Ancheta;
- Biografia;
- Analiza produselor activității;
- Testele.

1. Introspecția

În psihologia generală, intropspecția reprzintă o modalitate de concepere a obiectului psihologiei, îmbrăcând forma concepției şi metodei introspecției. Din perspectiva introspecției, psihicul este conceput ca un cerc de fenomene ce îşi ia zborul în ele însele, fără nici o legătură determinativă cu exteriorul.

În psihologia educației, observarea faptelor de conştiință de către subiectul însuşi trebuie să fie folosită la copil cu multă prudență. Introspecția este o operație foarte delicată, iar copilul are tendința de a răspunde în sensul întrebării care i se pune: el nu are noțiuni corespunzătoare cuvintelor pe care le întrebuințează pentru a descrie ceea ce simte, iar orice verificare a mărturiei subiectului este imposibilă.

O modalitate a introspecției este introspecția aplicată de adult în sensul că el caută să-şi amintească cum reacționa când era copil.

2. Observația psihopedagogică

Observația, ca metodă de cercetare constă în urmărirea intenționată şi înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului (sau grupului) ca şi a contextului situațional al comportamentului.

Pentru observarea manifestărilor comportamentale, cercetătorul face apel la mai multe forme ale observației, care pot fi clasificate după mai multe criterii, cum ar fi:

1. Orientarea actului observațional: autoobservația şi observația propriu-zisă;

2. Prezența sau absența intenției de a observa: observatia ocazională şi sistematică.

3. Prezența sau absența observatorului: observație directă şi indirectă;

4. Implicarea sau nonimplicarea observatorului: observație pasivă şi participativă.

5. Durata observării: observație continuă şi discontinuă.

6. Obiectele urmărite: observație integrală şi selectivă.

Observația psihopedagogică constă în urmărirea sistematică a manifestărilor psihocomportamentale ale copilului în condițiile activităților lui naturale de joc, învățare şcolară şi extraşcolară. Relația observatorului cu fenomenele observate nu este întâmplătoare şi nici pasivă, dimpotrivă ea are un caracter intenționat, premeditat, observatorul fiind cel care stabileşte scopul observației, cel care recepționează selectiv faptele, le interpretează şi sintetizează în funcție de obiectivele propuse, dar şi de informațiile de care dispune.

Observația ştiințifică, opusă celei empirice, fugitive, trebuie să conducă spre surpinderea esențialului, a relațiilor semnificative existente între fenomenele observate. Pentru aceasta este necesar:

a. Să se stabilească în prealabil *scopul* observației, astfel încât în momentul începerii ei să ştim exact anume ce avem de observat. Cu cât trecerea de la scopurile mai generale ale observației (observație pentru a şti ce se întâmplă pentru a cunoaşte copilul, pentru a interveni în vederea schimbării lui psihocomportamentale) la cele particulare, cu un fond maimare de determinare este mai firească, cu atât observația va fi mai eficientă.

b. Să se apeleze la o serie de *repere de control* reieşite din observațiile anterioare ale cercetătorului, din experiența sa personală de viață sau din experiența sa personală de viață sau din lucrările de specialitate. Aceste repere de control reprezintă conceptualizarea faptelor observate, altfel spus, concepte operaționale psihologice. Asistând la joaca unor copii în pauză, un observator poate remarca modul în care aceştia aleargă, vorbesc, se împing, îşi oferă jucăriile, şi le smulg unul altuia, se ceartă, se împacă etc. Unui observator neavizat toate aceste conduite cotidiene nu-i spun nimic. Dacă ele sunt însă conceptualizate în două tipuri de conduite (amicale şi ostile) şi dacă frecvența lor este urmărită în funcție de vârstă şi sexul copiilor, atunci ar putea fi remarcate o serie de caracteristici semnificative.

c. Să se facă aple la unele *mijloace şi instrumente tehnice auxiliare*. A. Gessell a folosit încă din 1982 mijloace precum banda magnetică sau cinematografică pentru observarea conduitelor pretimpurii ale copiilor, dând astfel consistență cercetărilor de psihologia copilului şi psihologia educației.

d. Să se recurgă la *modalități de evaluare a observațiilor* efectuate care să permită înregistrarea facilă a datelor şi apoi compararea lor. Mijlocul cel mai sigur care facilitează recoltarea şi compararea rapidă a datelor de observație îl reprezintă utilizarea unor *grile de observație* şi sistematizarea lor în funcție de o serie de criterii

e. Să se întreprindă *măsuri de combatere* a unor obstacole ce ar putea împiedica realizarea unei observații adecvate.

3. Experimentul psihopedagogic

După cum susține Leo Festinger, experimentul constă în observarea şi măsurarea efectelor manipulării unor variabile independente asupra variabilei dependente într-o situație în care acțiunea altor factori este redusă la minim. Cele mai răspândite forme de experiment sunt: experimentul de laborator, experimentul natural şi experimentul psihopedagogic. Psihologia educației utilizează cu precădere ultimile două forme de experiment şi mai puțin experimentul de laborator.

Experimentul natural este folosit mai ales în condițiile familiare, obişnuite de viața ale copiilor, în activitățile lor de joc dau de învățare. Semnificative sunt experimentele naturale realizate de psihologul roman Tatiana Slama Cazacu.

Experimentul psihopedagogic este o formă particulară a experimentului natural. El este de două feluri:

- *Constatativ* (urmăreşte fotografierea, consemnarea situației existente la un anumit moment dat);
- *Formativ* (țintește spre introducerea în grupul cercetat a unor „factori de progres”, în vederea schimbării comportamentelor, schimbare contatată prin compararea situației inițiale cu cea finală).

Dacă intenționăm să verificăm superioritatea unui procedeu predăm la o clasă folosind noul procedeu şi la o alta modelul tradițional. Comparând performanțele elevilor înainte de introducerea noului procedeu cu cele obținute după folosirea lui şi mai ales cu

cele de la altă clasa la care s-a predat după procedeele tradiționale, vom şti dacă noul procedeu este eficient sau nu.

4. <u>Convorbirea</u>

Aceasta metodă se particularizează în psihologia copilului şi educațională după cum urmează: la vârste mici este recomandată folosirea ei nu ca metodă de sine-stătătoare, ci integrată altor metode (îndeosebi observației) sau subordonarea unei activități pe care copilul o are de îndeplinit. La vârstele mai mari (pubertate, adolescență) atât modalitatea de desfăşurare a convorbirii, cât şi tematica ei se diversifică mult.

5. <u>Ancheta</u>

Ancheta, ca metodă desfăşurată cu cele 12 etape ale ei este mai puțin folosită în psihologia educației, ea fiind întâlnită într-o prescurtată şi simplificată. Dintre formele ei, ancheta pe bază de chestionar şi ancheta pe bază de interviu, mai des întâlnită este cea de-a doua, care de multe ori ia forma unei conversații, a unui dialog. Foarte des utilizată este ancheta referitoare la opțiunile profesionale ale elevilor, în vederea realizării orientării şcolare şi profesionale. Important este ca paleta întrebărilor dintr-un chestionar să fie cât mai diversificată pentru a da posibilitatea realizării unor investigații atât intensive, cât şi extensive. Pe baza datelor recoltate, putem surprinde mai bine planul real şi aspirațional al unui elev, gradul de conştientizare a unor probleme, capacitatea sa de înțelegere. De asemenea, creşte posibilitatea realizării unor cercetări de tip comparativ.

6. <u>Metoda aprecierii obiective a personalității</u>

A fost elaborată de psihologul român Gh. Zapan, cu scopul de a surprinde gradul de intercunoaştere dintre membrii unui grup şi mai ales a educa capacitatea de intercunoaştere obiectivă a membrilor grupului, propiind-o de realitate. Metoda permite diagnoza rapidă a diferitelor capacități intelectuale sau caracteriale ale elevilor, oferă elevilor posibilitatea autocontrolului, imediat al aprecierilor, educă elevii pe direcția formării unor aprecieri corecte a unora în raport cu ceilalți; facilitează intercunoaşterea, educă la elevi curajul răspunderii.

7. <u>Analiza produselor activității</u> - este una dintre cele mai des utilizate metode în psihologia educației. Orice produs realizat de copil sau elev poate deveni obiect de investigație psihologică. Prin aplicarea acestei metode obținem date cu privire la: capacitățile psihice de care dispun copiii (coerența planului mental, forța imaginației

intereselor, calitatea cunoştinţelor, priceperile, deprinderilor şi aptitudinilor etc.); stilul realizării (personal sau comun, obişnuit); nivelul dezvoltării (înalt, mediu, slab), progresele realizate de învăţare (prin realizarea repetată a unor produse ale activităţii).

Pentru cercetători o mare importanţă o are fixarea unor criterii după care să judece produsele activităţii. Printre acestea, mai semnificative sunt: corectirudinea, incorrectitudinea; originalitatea, banalitatea; complexitatea, simplitatea; expresivitatea, nonexpresivitatea produselor realizate.

8. Testele

Testele, ca metodă de psihodiagnoză, au, poate, cea mai largă răspândire în psihologia copilului şi pedagogică. Fiind probe relativ scurte şi standardizate, ele dau posibilitatea investigării rapide a însuşirilor psihice aparţinând copiilor. Există teste pentru fiecare capacitate psihică (teste de percepţie, de atenţie, de memorie, de imaginaţie, de inteligenţă etc.), nu luate însă global, nediferenţiat, ci dimpotrivă, pentru caracteristici particualre ale lor. Astfel, întâlnim teste de percepţie spaţială, de percepţia formelor, a culorilor, teste de atenţie distributivă, de atenţie concentrată, teste de inteligenţă teoretică, practică, socială, verbală, numerică, tehnică etc. Aplicare lor serveşte la determinarea nivelului dezvoltării psihice a copiilor în vederea selecţiei lor şcolare sau în cel al orientării şcolare şi profesionale. Mult mai complicate şi dificile sunt testele de personalitate, care îşi propun să investigheze restoruri mai profunde ale copiilor, trăsături mai invizibile, adeseori mascate, necunoscute sau neacceptate de subiect.

Cele mai răspândite şi uşor de aplicat şi prelucrat sunt chestionarele sau inventarele de personalitate. Chestionarele de personalitate pot fi bifactoriale sau multifactoriale. J.H. Eysenck, aplicând un chestionar ce conţinea 57 de întrebări a ajuns la identificarea tipurilor de personalitate extrovertite, introvertite, nevrotice. Woodwoth şi Metheus, pe baza unui chestionar cu 76 de întrebări, au determinat 8 tendinţe psihonevrotice ale personalităţii (emotivitate, impulsivitate, instabilitate etc.) R.B. Cattel, cu un chestionar de 187 întrebări, a stabilit 16 factori de personalitate, chestionarul său numindu-se PF 16.

Testele de completare sau de descripție, presupun formularea unor începuturi de fraze ce vizează interesele, apirațiile, convingerile, concepțiile subiectului, ce sunt mai apoi determinate de subiect.

Dintre testele proiective, cele mai cunoscute sunt: Testul Roschach sau testul petelor de cerneală şi TAT (Testul aperceptiv Tematic). Semnificativă pentru dezvoltarea testării psihologice a copiilor este lucrarea lui Nicolae Mitrofan, *Testarea psihologică a copilului mic* ce cuprinde printre altele o colecție de baterii de teste dintre care remarcăm: Testul Deer de evidențiere a achizițiilor în planul dezvoltării; Testul de triere (revizuit) pentru grădiniță şi copiii de clasa I; Testul de triere a lui McCarthy (MST); Testul Miller de măsurare a preşcolarilor; Inventarul pentru măsurarea dezvoltării preşcolarului; Teste de măsurare (tip screening) pentru arii comportamentale specifice; Testul Gessel pentru preşcolari;; Scalele McCarthy pentru abilitățile copiilor etc.

Lecția 4: Câteva contribuții la dezvoltarea Psihologiei educației ca știință

a. ***Momentul Johann Friederich Herbart*** (1776-1841) a trăit într-o epocă în care dezvoltarea învățământului a impus organizarea unor instituții speciale pentru pregătirea cadrelor didactice şi introducerea în acele şcoli (chiar şi în Universități) a *pedagogiei* ca disciplină de învățământ. El chiar a fost profesor de pedagogie, ceea ce l-a determinat să caute un temei ştiințific disciplinei pe care o slujea. Astfel că, în încercarea sa, pe de o parte se sprijinea pe ideile valoroase ale predecesorilor săi (Comenius), dar şi pe construcțiile filosofice ale lui Kant şi Hegel. Primul mare proiect de desprindere a pedagogiei de ansamblul cunoştințelor despre om este realizat de J.Fr. Herbart. Ideea unei pedagogii înțeleasă ca ştiință independentă este formulată în 1806, anul apariției „Pedagogiei Generale” şi este deplin fundamentată în 1835, anul apariției lucrării „Prelegeri Pedagogice”. Desigur, existaseră şi până atunci teoreticieni în sfera educației (J. Locke, J.J. Rousseau, I.H. Pestalozzi, Froebel etc.), dar nu şi intenția de a elabora o disciplină de sine stătătoare denumită pedagogie.

În concepția lui Herbart, pedagogia depindea:

- de *filosofia practică* (etică), care ne arată scopul educației. Potrivit eticii, faptele oamenilor sunt corecte dacă corespund celor cinci idei morale fixate de Herbart şi anume: libertate interioară, bunăvoință, perfecționare, dreptate şi echitate.

- de *psihologie*, care ne arată „calea” de realizarea a educației. Teoria psihologică a lui Herbart a fost elaborată în strânsă legătură cu sistemul său filosofic. Potrivit concepției sale, lumea era constituită din entități, pe care le-a numit *reale*. Varietatea lumii se explică prin multitudinea de combinații a realelor. Chiar şi sufletul era considerat tot o reală. Din contactul, după anumite reguli, sufletului cu relelalte reale (adică cu lumea înconjurătoare) rezultau *reprezentările* (senzații, percepții, noțiuni, imagini etc.). Mai mult chiar, şi sufletul se formează pe măsură ce se amplifică relațiile omului cu lumea şi se acumulează noi reprezentări. Din asocierea (combinarea) reprezentărilor rezultă întreaga varietate a vieții umane interioare (nu numai cea intelectuale, ci şi cea afectivă, sau care ține de voință etc.).

Chiar dacă, aşa cum am mai spus, ideile lui Herbart despre educație se sprijină pe concepția etică şi psihologică, alteori se întemeiază pe observații pertinente asupra vieții psihice a individului (a copilului) şi asupra procesului de instruire.

Important rămâne faptul că Herbart a înțeles că cele două baze ale pedagogiei erau strict necesare. O bază era, desigur, filosofia, care cuprinde concepții educative uneori bine conturate, în primul rând „scopurile" educației, care astăzi fac obiectul oricărei concepții curriculare. A doua era psihologia, care trebuia să arate *calea* pentru a realiza anumite scopuri sau obiective. Sub raport teoretic, Herbart consideră că fără o concepție (fie ea şi „construită”) nu poate fi vorba de o pedagogie deplin fundamentată. Pe de altă parte, orice concepție psihologică pusă în practică suferă transformări ce sunt impuse de viață. În cazul lui Herbart, tocmai aceste „adaosuri” au constituit tăria concepției care a dominat multă vreme pedagogia. Unul dintre aceste „adaosuri” este „*apercepția*”. Pentru Herbart, apercepția este procesul de integrare a noilor reprezentări în sistemul celor vechi care ar trebui, fireşte, actualizate, reprezintă integrarea noului în ceea ce deja se cunoaşte, un proces deci de organizare, aceasta fiind însăşi esența învățării. Conceptul de *apercepție* (concept central în teoria didactică a teoreticianului german) este deplin valabil şi astăzi, el reprezentând chiar varianta învățării optime, căci

doar integrarea a ceea ce este nou în structurile vechi, existente, legarea de ele, asigură durabilitate instruirii.

Pornind de la această regulă psihologică, bazându-se pe teoria apercepției şi a atenției involuntare, Herbart a elaborat *teoria* lecției. El formulează o altă concluzie didactică, valabilă până azi: o lecție trebuie să înceapă cu readucerea în minte a unor idei cunoscute deja, care se leagă firesc de noile idei ce urmează a se însuşi. Aceasta este, de fapt, metoda *captării atenției* şi a deşteptării *interesului* pentru ceea ce urmează a se preda la lecție, adică *atenția involuntară*, atât de importantă pentru instruire. De altfel, atenția începe prin a fi voluntară şi, dacă lecția este corect condusă, se ajunge la atenția involuntară, aceasta fiind cea mai productivă (vorbim aşadar de *pregătire aperceptivă*).

Un alt element central al didacticii herbartiene îl constituie momentele (etapele, sevcențele) lecției, celebrele „trepte formale" herbartiene. Acestea sunt:

- redeşteptarea vechilor reprezentări şi revigorarea lor;
- predarea noilor informații în paşi mici;
- evidențierea ideilor principale;
- formularea definiției (sau a concluziilor);
- aplicații practice.

Cu ultima cerință a unei lecții se încheie procesul de amplificare a structurii organizaționale a cunoştințelor. Aplicațiile practice vor arăta dacă elevul a însuşit esențialul, dacă este capabil de transfer la alte situații. „Treptele herbartiene” au contribiut la dezvoltarea teoriei sistemului de instruire pe clase şi lecții, oferind cadrelor didactice o tehnică de instruire care îngăduia organizarea unei activități sistematice a elevilor îndeplinită zilnic cu succes.

Schema psihologică a lui Herbart a dominat secolul XIX şi a fost urmată de cele ale „Şcolilor noi". Cauzele succesului didactic al concepției lui J.Fr. Herbart sunt numeroase. În acest context vorbim pe de o parte despre corectitudinea şi eficiența modului de a gândi învățarea pornind de la apercepție, la integrarea noului în structuri vechi, iar pe de altă parte despre posibilitatea transformării acestei cerințe într-o tehnologie didactică simplă, eficientă şi relativ riguroasă, chiar dacă redusă doar la nivelul unei lecții.

Nu în ultimul rând, potrivit concepției lui J.Fr.Herbart, pedagogiei îi sunt proprii trei noțiuni fundamentale:

- *guvernarea* – constând în supravegherea permanentă a copilului, supraveghere însoțită de porunci şi interdicții severe, dar şi de iubireastfel încât copilul să ajungă să asculte şi să înțeleagă fără ca educatorul să mai apeleze la constrângere;
- *învățământul* – înțeles ca o formă de activitate (ocupație) a copilului. Un astfel de învățământ prin care copilul devine mai bun a fost denumit de Herbart *învățământ educativ*, concept preluat mai târziu de pedagogia postherbartiană a secolului XX;
- *educația morală* – rolul ei fiind dublu, pe de o parte de a stimula voința copilului spre acțiuni pozitive şi, pe de altă parte, de a o frâna de la acțiuni negative. Potrivit lui Herbart, binele şi răul trebuie cunoscute prin experiență proprie.

Concluzii:

✓ J.Fr.Herbart a fost în egală măsură pedagog, filosof şi psiholog, iar combinarea acestor ştiințe se află la baza celei pe care o propune Herbart şi anume pedagogia, de fapt, o pedagogie experimentală, în sensul epocii în care a trăit, mai puțin riguroasă, dar bazată mai ales pe observație şi experiență.

✓ *Herbartianismul* reprezintă aşadar un curent pedagogic care a preluat şi dezvoltat ideile lui J.Fr. Herbart, căutând să le aplice în activitatea educativă practică. Herbart a contribuit la desfăşurarea sistematică a procesului de învățământ, însă, datorită intelectualismului său exagerat, datorită faptului că metodele coercitive propuse de el duc la înnăbuşirea individualității copilului, Herbart a fost şi criticat. Limitele sesizate de „Şcoala nouă" vor fi însă reale şi recunoscute azi: abuzul de expunere, activismul limitat, individualizarea slabă a instrucției etc.

b. Pedagogia experimentală

(Momentul Ernst Meumann,Wilhelm August Lay, Alfred Binet)

Curând după crearea primelor laboratoare de *Psihologie experimentală* (înființate de Wundt – 1878, Th.Ribot – 1885), în domeniul pedagogiei a apărut o puternică reacție față de ceea ce pe atunci se numea *„pedagogie filosifică”* şi asta deoarece veche pedagogie se baza pe simple observații, neverificate pe cale experimentală. Din nevoi fireşti, pedagogia a fost obligată să elaboreze o psihologie sau

cel puțin să şi-o imagineze pentru a putea să lucreze cu copiii. În fond, Johann Friedrich Herbart nu făcuse altceva decât să contureze o astfel de psihologie pe care îşi construieşte propria lui concepție educativă şi, de unde puteau veni elementele construcției dacă nu din filosofie şi din observație? Astfel că, tocmai pentru a asigura pedagogiei un temei ştiințific, noua orientare face ca *experimentul* să devină metoda fundamentală de investigație a *fenomenului paideutic* (*paideia* se traduce prin educație, concepție educativă în Grecia antică, având ca scop realizarea personalității armonioase, printr-un complex de acțiuni sau procese educative ce urmăreau formarea unor deprinderi estetice, intelectuale, fizice, necesare integrării individului în viața socială. Termenul a fost pus în circulație de Werner Jäger, în lucrarea *Paideia*, apărută între anii 1934-1945).

Este adevărat, la cumpăna secolelor XIX-XX, practica şcolară se simțea derutată de multitudinea ideilor pedagogice (unele chiar contradictorii), ceea ce a dus la nevoia unei teze confirmată pe cale experimentală. Succesul contribuției lui ***Ernst Meumann*** (1862-1915) s-a datorat aşadar nu numai acestor surse, ci şi unei a treia, cea experimentală, pe care el a promovat-o cu rigoare, depăşindu-l mult, în această privință, pe J.Fr.Herbart. Meumann trage concluziile necesare în ceea ce priveşte pedagogia, astfel că a întemeiat, în 1905, împreună cu Wilhelm August Lay, o revistă specială destinată preocupărilor experimentale, care s-a numit *Pedagogie experimentală* (*Die experimentelle Pedagogik*). În jurul ei au grupat nume celebre, ca cele ale lui H.H.Goddard, C.H. Judd etc. (în paginile revistei întemeiate de el întâlnim teme precum: „Contribuție experimentală la studiul aptitudinilor intelectuale”, „Contribuții la cunoaşterea fizică şi psihică a copilului de 6 ani, la intrarea sa în şcoala primară” şi altele).

În cercetările experimentale desfăşurate, E.Meumann a respectat regulile cunoscute: tema bine conturată, acoperire totală a factorilor implicați, concluzii limitate, dar ferme, având în centrul preocupărilor studiul memoriei şi mai ales al atenției.

- Alt reprezentant de seamă al *pedagogiei experimentale* ***Wilhelm August Lay*** (1862-1926) a adăugat teoriei bazată pe cunoaşterea copilului pe cale experimentală un nou element, respectiv analiza fenomenelor biologice. El considera că procesul educativ reprezintă:

- un şir de influențe (excitații) venite din mediul înconjurător sau produse de educator;
- acțiunea de prelucrare a acestora;
- reacțiile şcolarilor.

Potrivit lui W.A.Lay, educația trebuie să-l pregătească pe copil pentru reacții adecvate față de mediu, deci pentru *acțiune*, pentru „luptă". Tocmai de aceea, pedagogia lui Lay s-a numit *pedagogia acțiunii.* El era de părere că copilului trebuie să i se ofere posibilitatea de a se exprima prin diverse forme de activitate (dans, cântec, desen, sport, îngrijirea plantelor şi animalelor, prin efectuarea de experiențe).

W.A. Lay publică, încă în 1903, o *Didactică experimentală* şi o *Pedagogie experimentală*, la trei ani după cea a lui Meumann (1908), depăşindu-l pe Meumann în multe privințe: în primul rând în ceea ce priveşte trecerea concepției sale în practica şcolară. El este, de fapt, întemeietorul „Şcolii acțiunii".

O altă figură interesantă şi importantă a pedagogiei psihologice este ***Alfred Binet*** (1857-1911). Prin lucrarea sa *Oboseala intelectuală* (1898) acesta a acuzat „vechea pedagogie" că operează cu afirmații necontrolate, că înlocuieşte cercetarea faptelor cu discursuri, practica cu teoria. În *Studiul experimental al inteligenței* (1903), el oferă o serie de probe prin care se poate măsura nivelul de dezvoltare al inteligenței.

Potrivit lui Binet, *vârsta mentală* (sau intelectuală, mintală, V.I.) = vârsta ce exprimă dezvoltarea intelectuală a unui copil, măsurată cu ajutorul probelor psihometrice (a testelor de inteligență).

☺*Exercițiu:*

De exemplu, un copil de 7 ani rezolvă toate probele vârstei sale (pentru fiecare an trebuie să treacă 6 teste) şi încă 4 (din cele 6 alocate vârstei de 8 ani). => V.I. = 7,67 pentru că: 4/6 = 0,67

-dacă 6 probe corespund la 12 luni

- 4 probe……………... ? luni

8 luni => acel copil are vârsta cronologică de 7 ani şi 8 luni.

Cu ajutorul V.I. calculăm coeficientul de inteligență (Q.I.):

$$Q.I. = \frac{\text{vârsta mentală}}{\text{vârsta cronologică}} \times 100$$

Setului de teste pe care copilul trebuia să le rezolve, Binet i-a dat denumirea de *scară metrică a inteligenței***.** În lucrarea sa *Idei moderne asupra copiilor,* Al. Binet a adus contribuții importante privind dezvoltarea copilului din punct de vedere fizic şi psihic (inteligență, memorie, aptitudini, învățare etc.).

Concluzii:

- ✓ Dintre adepții de seamă ai *pedagogiei experimentale* s-au remarcat, Ernst Meumann şi Wilhelm August Lay (Germania), Alfred Binet (Franța-care l-a avut colaborator apropiat pe românul Nicolae Vaschide); Stanley Hall (S.U.A.) şi alții.
- ✓ Dezvoltarea psihologiei educaționale a captat un impuls puternic datorită lucrărilor lui E. Meumann şi A. Binet, primul fiind considerat spiritul cel mai proeminent dintre toți fondatorii experimentale, iar cel de-al doilea fiind autorul primei scale metrice a inteligenței, un instrument pertinent pentru psihometrie, psihodiagnoză şi testare psihologică.
- ✓ ***Pedagogia*** este ştiința educației. În concepția lui Emile Durkheim, educația este acțiunea exercitată de către generațiile anterioare asupra celor care nu sunt încă mature pentru viața socială. Pedagogia a fost considerată uneori o „psihologie aplicată" (C. Narly, *Pedagogie generală,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996). Ernst Meumann, în interpretarea aceluiaşi C. Narly, consideră că pedagogia este o psihologie experimentală, chiar dacă nu este reductibilă la aceasta din urmă.
- ✓ Termenul de ***pedagogie psihologică*** a fost utilizat de A. Binet. Pentru el *pedagogia psihologică* era, ca şi pentru noi, o extindere a pedagogiei spre cunoaşterea „obiectului" educației – copilul - în laborator sau în afara lui. Reprezentanții de seamă ai pedagogiei psihologice pe latură speculativă sunt numeroşi în mai toate curentele mari de gândire; pe latură experimentală, capul de serie îl reprezintă S. Hall, E. Meumann, A. Binet etc. iar, în contemporaneitate, acei psihologi şi pedagogi de care se leagă marile aplicații practice în domeniul psihologiei învățării. Cum se arată în *Dicționarul pedagogic* de sub redacția lui I.A. Kairov, atât pedagogii, cât şi psihologii au susținut că

activitatea de instruire şi educație trebuie organizată pornind de la studierea copilului (p.1067). Şi mai clare devin lucrurile dacă înțelegem faptul că aşa cum sociopsihologia realizează puntea necesară între sociologie şi psihologie din perspectiva sociologiei, pedagogia psihologică face acelaşi lucru în domeniul educației, de data aceasta puntea fiind între pedagogie şi psihologie (a vârstelor, a învățării etc.).

- ✓ ***Pedagogie experimentală*** - *t*ermenul a apărut concomitent cu cel de psihologie experimentală. Dar, aşa cum remarcă G.de Landsheere, în SUA, oricine ar întreba de existența laboratoarelor de *experimental pedagogy* ar fi cu greu înțeles. Există „Şcoli experimentale” (*laboratory schools*), unde se face „cercetare educațională” (*educational research*), cu un sens mult mai larg decât cel de „pedagogie experimentală” (Gilbert de Landsheere, *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1993, p.26).
- ✓ ***Pedagogie experiențială*** este forma „primitivă” a pedagogiei experimentale. Temenul a fost adoptat definitiv de R. Buyse după cel al lui G.de Landsheere, dar fusese utilizat mai de mult de către W. James, E. Claparède etc. „Această pedagogie (cităm după acelaşi G.de Landsheere, p. 29) se inspiră în acelaşi timp din clarviziunile de geniu ale pedagogilor clasici şi din intuițiile propriilor săi reprezentanți de seamă”, care porneau, fireşte, de la cercetarea incompletă şi empirică a faptelor.

c. „Educația nouă” în pedagogie. Momentul „Şcoala activă"

Pedagogia psihologică clasică, indiferent cum ar fi fost înțeleasă (ca o pedagogie psihologică experimentală sau experiențială) nu putea duce prea departe. Fenomenul educativ era prea complex pentru a putea fi raționalizat pe baza unor cercetări experimentale puțin evoluate şi a unor concepții relativ rudimentare privind psihologia copilului. Ea nu putea „detrona” nici tradiția, majoritatea şcolilor rămânând herbartiene. Nevoia de progres era însă acută şi dacă ea nu putea fi satisfăcută de pedagogia experimentală (experiențială) tradițională, alte căi rămâneau deschise. Desigur, şcoala continua să meargă pe drumul ei, dar era deplin rațional să se încerce şi alte soluții, chiar dacă „insular” la început. Baza acestor încercări nu mai putea fi nici exclusiv pedagogică (fie şi o pedagogie cu intenții experimentale), nici numai psihologică, deoarece nici psihologia nu acumulase suficiente certitudini ştiințifice pentru a prelua pe cont propriu

procesul de educație. O anumită discontinuitate în gândirea pedagogică devine inevitabilă şi unul din efectele practice ale acesteia este apariția „***Şcolii active***”. Aceasta este eterogenă ca origini şi concepţii, dar ceva îi dă unitate şi acest ceva este „centrarea pe copil”. Astfel îşi face apariția o nouă ştiință - *pedologia* (ştiința copilului), care şi-a propus să „adune” tot ceea ce ofereau testele: cunoaşterea vârstei intelectuale şi diagnoza inteligenței, dar şi alte realizări ale diferitelor ştiințe. Pedologia, ca ştiință, nu s-a menținut, dar *pedocentrismul*, adică centrarea pe copil, a rămas una din cerințele educației până azi. S-a adăugat studiul relației şcoală-societate, care devine un adevărat curent socio-educativ încă din anii '30.

Astfel că, încă din primii ani ai deceniului al treilea au avut loc o serie de manifestări şi inițiative cu scopul de a răspândi şi consolida ideile fundamentale ale educației noi. Aşa încât, în acelaşi an, 1921, au avut loc *Congresul Internațional al Educației Noi*, constituirea *Legii Internaționale pentru Educația Nouă*, înființarea revistei *Pentru Era Nouă (puur l'Èrre nouvelle).*

În anul 1925, din inițiativa a doi reprezentanți ai *educației noi*, respectiv *Adolphe Ferrière* şi *P.Bovet* a luat ființă *Biroul Internațional al Educației (B.I.E.)*, cu scopul de a se alcătui o documentare mondială asupra problemelor educației şi pentru stimularea schimbului de experiență între țări.

Unul dintre cei mai activi reprezentanți ai *educației noi* a fost elvețianul ***Adolphe Ferrière*** (1879-1961), care a opus şcolii tradiționale o şcoală nouă, pentru care a adoptat termenul de ***Şcoală activă***. La baza metodelor de predare-învățare era metoda activă, la care se adăuga spiritul de cooperare (munca pe echipe).

O remarcă pe deplin îndreptățită a fost aceea cum că cine zice „şcoala activă” zice Ad. Ferrière, şi cine zice Ad. Ferrière zice „şcoala activă”. Potrivit concepției sale, această şcoală nouă, activă, punea în valoare spontaneitatea constructivă a copilului, forța sa creatoare, realizând aşa-numita „selecție naturală”, potrivit capacităților fiecăruia dintre elevi. Şcoala trebuia să ofere un mediu educativ, astfel încât să fie satisfăcute trebuințele generale şi specifice ale celor pe care îi avea în grijă, asigurând dezvoltarea lor fizică, intelectuală şi morală.

Şcoala, prin aşezarea şi organizarea ei, trebuie:

- să satisfacă nevoia copilului de aer, lumină şi mişcare;

- să stimuleze interesele corespunzătoare vârstei copiilor;
- să-i sprijine pe elevi pentru cercetarea concretă, astfel încât să fie capabili de generalizări (de la concret la abstract, de la simplu la complex, de la particular la general).

Ad. Ferrière era de părere că „nu trebuie să acționezi asupra copilului, ci să stimulezi copilul să acționeze el”. Fără aceasta, nu există *Şcoala Activă.*

În ceea ce priveşte educația morală, accentul se punea pe mediul social bun, sănătos, care să-i ofere copilului „binele” şi „ordinea” de care are nevoie, sub îndrumarea educatorilor.

Prețuind activitățile practice (de genul tâmplărie, ceramică, grădinărit etc.), *Ad. Ferrière* a făcut din organizarea atelierelor, a micilor ferme de creştere a animalelor, punctul central al *Şcolii active*, ceea ce i-a determinat pe unii practicieni să pună semnul egal între şcoala activă şi activitatea practică. Evident, acest fapt a condus la o subapreciere a pregătirii teoretice, tendință mult criticată în acea vreme, unul dintre ei fiind chiar E. Claparède.

În deceniul al treilea, au început să-şi desfăşoare activitatea practică sau experimentală noii reprezentanți ai Şcolii active: *Henri Wallon, Jean Piaget, G. Kerschensteiner* (în Germania - această şcoală numindu-se *Şcoala muncii*, care avea la bază faptul că instrucția trebuie să se îmbine cu munca productivă şi cu pregătirea pentru muncă).

În fine, „Şcoala activă" a fost definită de H. Marison, încă din 1888, ca fiind un curent nou de instruire şcolară, care urmărea mobilizarea permanentă a interesului elevilor, prin folosirea tehnicilor pedagogice care să-i incite. Este vorba despre:

- Exersarea inteligenței prin modul în care se intră în relații cu ei;
- Participarea prin răspunsuri la elaborarea propriului ansamblu de cunoştințe;
- Experimentarea concretă a realității lucrurilor înainte de inițierea în nomenclatorul lor abstract.

Începând cu anul 1919, pedagogii genevezi ai *Institutului J.J. Rousseau* consideră elevul ca fiind „actorul” care determină propria instruire. Proiectul educativ, care porneşte din acest punct, se bazează pe o psihologie a copilului, ruptă de senzualismul metodelor intuitive şi care consideră „operațiile subiectului” ca esențiale în formarea lui.

Teza aceasta (după D. Hameline), este proclamată de É. Claparède şi se desăvârşeşte în opera lui Jean Piaget şi a piageticienilor.

Ideile promovate de „şcolile noi”, interesul pentru cunoaşterea copilului (interes stimulat de pedagogia existentă şi de pedagogia experimentală a acelei vremi), trecerea la un nou sistem educațional centrat pe copil, toate acestea au determinat aşadar apariția unei noi orientări ce poartă denumirea de **„educație nouă”**, ai cărei teoreticieni de seamă au fost *John Dewey, Maria Montessori, Edouard Claparède* şi *Ovide Decroly.* Înregistrând în scurt timp o largă recunoaştere teoretică, „educația nouă” a devenit (în prima jumătate a sec. XX) cel mai puternic curent pedagogic (mai ales în Europa şi în America).

Principiile (tezele) fundamentale ale „educației noi” sunt:

- *Activitatea practică* constituie sursa principală de cunoaştere a copilului;
- Procesul instructiv să se desfăşoare sub semnul satisfacerii unor *trebuințe de cunoaştere*;
- *Interesul copilului* reprezintă criteriul principal în organizarea conținutului învățământului şi a procesului de instruire;
- O educație autentică se realizează numai în condițiile unei depline *libertăți a copilului*;
- Educatorul să organizeze un *mediu favorabil* (propice) pentru manifestarea *tendinței spre activitate a copilului şi a intereselor sale*;

John Dewey (1859-1952) a fost primul care a deschis perspectivele educației din sec.XX, remarcabil filosof şi pedagog nordamerican.

Ca filosof – a aparținut curentului *pragmatist* (*pragma*=acțiune*).* Potrivit acestei filosofii, nu se poate spune despre o idee că este adevărată, ci că devine adevărată în cursul acțiunii pe care cineva o desfăşoară, în măsura în care se dovedeşte utilă, avantajoasă.

Astfel, *teoria lui Dewey asupra instruirii* are la bază ***experiența*** – înțeleasă ca o interacțiune a individului cu mediul. *În timpul acumulării experienței au loc două procese:*

- *acțiunea* – duce la o modificare a mediului;

- *cunoaşterea* – dobândită în procesul acţiunii şi care duce la modificarea comportamentului.

Ca pedagog, în anii în care J.Dewey începuse să se afirme ca teoretician al educației, în domeniul pedagogiei existau două concepții cu privire la esența *fenomenului paideutic* şi anume*:* una considera educația ca un proces de dezvoltare a forțelor interne ale individului, independent de condițiile sociale; cealaltă reducea educația la un proces de adaptare a individului la cerințele sociale.

⇨ Pentru că prima concepție nu lua în considerare trebuințele societății, iar cealaltă pe cele ale individului, Dewey şi-a propus să depăşească această opoziție. Astfel, potrivit concepției lui Dewey, procesul educativ cunoaşte două dimensiuni***:***

a. una psihologică

b. alta sociologică

Dezvoltarea potențelor individuale devine posibilă numai în condițiile existenței unui mediu social adecvat trebuințelor interne ale copilului. Cele două dimensiuni se întrepătrund, se condiționează reciproc.

Mai mult, potrivit teoriei sale, Dewey considera că educația reprezintă un proces de creştere, adică de readaptare a activității individului la noi condiții, un proces de organizare şi reorganizare a experienței, cu scopul de a stimula capacitatea de readaptare a individului. Astfel, *scopul educației coincide cu organizarea şi reorganizarea experienței.*

Dar ce se întâmplă în şcoală? Şcoala tradițională mai întâi îl introduce pe copil într-un mediu „artificial" (în teorie, ştiință) şi abia după aceea îi permite să desfăşoare o activitate practică. Or Dewey este de părere că orice teorie trebuie pregătită şi dobândită printr-o activitate practică, astfel elevii se vor instrui lucrând, vor învăța făcând (engl. „learning by doing"). Şcoala trebuie să asigure copilului continuarea experienței trăite de el în viața de familie. Prestația şcolii nu se poate limita la pregătirea pentru viață, *şcoala trebuie să devină viața însăşi*, adică o societate în miniatură în care viața se trăieşte, nu se învață din cărți. Astfel, copilul (aviz -şi studentul-) trebuie să desfăşoare numeroase şi variate activități practice, cu scopul de a-şi satisface multitudinea de trebuințe.

Aşa se explică locul fundamental pe care îl ocupă *metoda problemei* **(***problematizarea***)** în teoria didactică a pedagogului american. Potrivit lui Dewey, *etapele însuşirii metodei problematizării* sunt:

a. crearea unei situații problematice empirice, foarte apropiată de experiența de viață a copilului;

b. începând să lucreze, copilul se confruntă cu obstacole nebănuite; el va sesiza dificultățile şi astfel va conştientiza problema;

c. apare necesitatea valorificării experienței trecute şi a obținerii unor noi informații pentru rezolvarea problemei;

d. ansamblul informațiilor deținute permite formularea unor ipoteze şi se imaginează consecințele;

e. se alege ipoteza şi se verifică eficiența ei. Dacă aceasta se confirmă, devine o nouă cunoştință, un nou adevăr, un instrument de acțiune în viitor.

Astfel, învățarea nu mai are aspectul unor acumulări de cunoştințe, ci dobândeşte caracterul unei reale descoperiri.

Care este diferența dintre didactica lui Dewey şi cea a lui Herbart?

Herbart situa activitatea practică după achiziția cunoştințelor teoretice (după predare), spre deosebire de Dewey, care aşază activitatea practică în partea de început a actului de instruire, reprezentând, după opinia sa, principala sursă de cunoaştere.

Desigur, au apărut şi unele critici (încă din anii ’20). Obiecțiile au fost multiple: se insistă pe situația de «cercetător» a elevului, se renunță la instruirea sistematică, dar, chiar dacă treptat, entuziasmul pentru teoria pedagogică a lui Dewey a scăzut, el rămânând unul dintre cei mai remarcabili reprezentanți ai pedagogiei secolului XX.

- ***Maria Montessori*** (1870-1952) şi-a început activitatea ca medic pediatru, pentru ca apoi să se ocupe de copiii cu handicap intelectual, cărora le-a acordat asistență pedagogică. Rezultatele, surprinzător de bune, pe care le-a obținut în urma aplicării unor metode speciale, au încurajat-o să încerce eficiența lor şi în educarea copiilor cu dezvoltare intelectuală normală. Aşa a apărut prima *„Casa dei bambini”* (1907), adică *Şcoala Montessori* pentru copiii de vârstă preşcolară sau *„Casa copiilor”* (grădinița) – care a deschis drumul unor inedite şi numeroase cercetări în domeniul pedagogiei

preşcolare, cercetări care au adus o substanțială contribuție la constituirea mişcării pedagogice de la începutul secolului XX numită *Educația Nouă.*

Ideile montessoriene s-au impus şi au cunoscut o largă răspândire nu numai în Europa, dar şi în America şi Asia, devenind un autentic curent pedagogic. Astfel, au avut loc numeroase Congrese internaționale montessoriene (între anii 1929-1934) prezidate chiar de către Maria Montessori, care au contribuit şi mai mult la răspândirea concepției promovate de pedagogia italiană.

Potrivit concepției Mariei Montessori → dezvoltarea ființei umane nu este consecința acțiunii unor stimuli exteriori, ci a unor impulsuri interioare naturale, numite de ea „germeni misterioşi", ce acționează sub imperiul anumitor legi. Perioada de creştere a ființei umane (îndeosebi în prima ei parte, adică până la 6 ani) este marcată de *sensibilități speciale*, ceea ce a determinat-o pe M.Montessori s-o numească „*perioadă senzitivă*". Dacă pe parcursul acestei perioade copilului i se oferă posibilitatea desfăşurării unor activități adecvate trebuințelor interne, atunci se creează acestuia condiții propice pentru dezvoltare. Dacă nu se intervine, dacă trebuințele nu-i sunt satisfăcute, copilul nu se mai afirmă, ceea ce va avea repercursiuni şi in viitor. Aşadar, *dezvoltarea fizică şi psihică a copilului este dependentă de gradul de satisfacere a instinctelor sale.*

Potrivit concepției Mariei Montessori → copilul, stimulat de trebuințe interioare, „absoarbe" din jur tot ceea ce îi este necesar. De exemplu, în jurul vârstei de 4 ani copilul manifestă un interes cu totul special pentru descifrarea şi învățarea literelor şi, dacă i se pun la dispoziție astfel de materiale (litere în relief, decupate, colorate etc.), sub îngrijirea atentă a adultului el va ajunge, aproape în mod spontan să citească. Dacă tendința nu-i este satisfăcută la timp, interesul copilului dispare. Tot din impulsuri interioare se învață şi limba, numerația, scrisul etc., fapt pentru care autoarea a ajuns la concluzia că *nu adultului i se datorează dezvoltarea şi formarea copilului, ci copilul se formează şi devine adult prin propriile sale impulsuri (e adevărat, sub ocrotirea şi îngrijirea adultului).* Astfel, educatorul nu trebuie să intervină, ci doar să creeze mediul convenabil trebuințelor copilului. Prin grija educatorului, mediul se adaptează copilului (vezi în grădiniță, de exemplu, dimensiunea meselor, a scăunelelor, a dulapurilor, a materialelor didactice etc, adecvate vârstelor preşcolarilor).

Pedagogia italiană face ca ideea de *libertate a copilului* să devină *principiul fundamental*. Copilul este liber atunci când se poate manifesta potrivit cerințelor naturii sale, iar *cine respectă copilul şi natura copilului, respectă şi libertatea lui*. (acest principiu este respectat prin dreptul copilului de a-şi alege ocupațiile).

Pentru a determina calitățile stimulilor adecvați diverselor *„perioade senzitive”*, Maria Montessori a inițiat numeroase cercetări experimentale, în special pe copii cu vârsta cuprinsă între 0-6 ani – pentru care a elaborat materiale didactice adecvate fiecărui simț (de exemplu, figuri geometrice de mărimi şi culori diferite care solicitau şi stimulau pe copil să le mânuiască).

Ce tipuri de activități se desfăşurau în aşa-numitele „Casa dei bambini”?

- *Exerciții fizice* –exerciții de respirație, marşuri, mânuirea obiectelor care coordona şi armoniza mişcările corpului etc.;
- *Activități practice* – prin care se perfecționa sensibilitatea tactilă, se formau deprinderi elementare de lucru şi se cultiva spiritul de ordine, curățenie, de întrajutorare etc.;
- *Exerciții senzoriale şi de educație intelectuală* – folosirea de materiale didactice montessoriene, combinarea şi compararea lor după diverse criterii etc.

Odată încheiată *perioada de dezvoltare a simțurilor*, urmează *etapa instruirii* – în care locul central îl ocupă învățarea şi consolidarea cititului şi a scrisului. Prin *metoda analitică* impusă de M. Montessori, copiii învățau mai întâi elementele componente ale literei, apoi litera, silaba, cuvintele etc.

Referindu-se la *educația şcolară,* Maria Montessori era de părere că promovarea elevului dintr-o clasă în alta însemna trecerea sa spre un grad mai înalt de independență. Procesul de educație reprezenta o succesivă ridicare, prin efort propriu, spre treptele superioare de independență.

Oricum, teoria educației preşcolare contemporane conține numeroase elemente de origine montessoriană, iar unele sugestii ale autoarei pot fi încă valorificate.

- ***Edouard Claparède*** (1873-1940) s-a dedicat psihologiei experimentale, aducând contribuții la conturarea şi afirmarea educației noi. Afirmarea lui E. Claparède în domeniul teoriei educației s-a produs la Congresul Pedagogic de la Geneva din 1907. El avea în vedere o şcoală care, prin organizare, metode şi conținut, să asigure fiecărui elev

posibilitatea de a progresa în ritmul său propriu şi care să îndeplinească următoarele caracteristici:

- să fie alcătuită din *clase omogene* (acelaşi nivel al potențialului intelectual sau foarte apropiat);
- clasele să fie *mobile* (structurate pe obiecte de învățământ, un elev putând participa şi la orele clasei de matematică, dar şi la cea de istorie, de exemplu);
- introducerea *sistemului opțional* (elevii să-şi aleagă un număr de obiecte de învățământ, potrivit înclinațiilor şi preocupărilor sale).

Numele lui Ed. Claparède este legat de *teoria educației funcționale*, potrivit căreia reacția organismului la o excitație (un obiect oarecare) depinde nu atât de intensitatea acesteia, cât de *trebuința* pe care organismul o manifestă. Obiectele care nu ne fac trebuință, nu ne atrag în mod special atenția => *trebuința reprezintă motivul conduitei noastre, cauza activității*. Dar când apare trebuința? Apare în momentul în care se rupe echilibrul intern al organismului (de ex., apar stări de foame, sete etc.). De îndată ce trebuința este satisfăcută, echilibrul se reface. Apar însă noi trebuințe, cu orientări spre alte obiecte şi cu îndemnuri la acțiune pentru satisfacerea lor. Potrivit lui Ed. Claparède → interesul îşi are sursa în trebuințele interne, fiind deci implicat în satisfacerea lor. Interesul poate susține un efort de lungă durată şi de mare intensitate, astfel că activitatea rezultată va fi atractivă şi eficientă.

Activitatea atractivă pentru copii este ***jocul***. De ce? Pentru că satisface trebuința naturală de activitate a copilului (activitate care îi stimulează dezvoltarea) => angajarea totală a copilului în joc, plăcerea pe care o simte, cu tot efortul pe care îl implică uneori *activitatea ludică* (de joc). *Care este regula jocului?* În primul rând să răspundă unor trebuințe personale ale individului, să fie atractiv, să fie susținut de un efort spontan.

În cadrul *educației funcționale*, Ed. Claparède propune ca *procesul instructiv* să parcurgă trei etape:

a. trezirea unei trebuințe, a unui interes sau dorințe;
b. declanşarea unei reacții (activități) prin care să satisfacă acea trebuință;
c. stimularea cunoştințelor pentru a controla reacția. Astfel că, *modelul didactic propus de Ed. Claparède* constă în faptul că adultul (educatorul, părintele etc.)

trebuie să provoace, prin crearea unei situații problematice trebuința de cunoştințe. Odată cu interesul intrinsec apare şi efortul care îl angajează pe copil (elev) în activitate.

- Un alt reprezentatnt de seamă al *Educației noi* a fost ***Ovide Decroly*** (1871-1932)→ şi-a întemeiat teoria pedagogică pe ideea dezvoltării ființei umane, prin contactul activ cu mediul natural şi social. Copilul are nevoie de un mediu care să-i satisfacă trebuințele şi să-l pregătească pentru viață. => deviza *„şcoala pentru viață, prin viață”* reprezintă chintesența teoriei lui O. Decroly asupra educației.

O. Decroly a realizat cercetări experimentale asupra copiilor cu deficiențe intelectuale şi astfel a ajuns la concluzia că *psihicul copilului se caracterizează prin **globalism***, adică în prima parte a copilăriei procesul cunoaşterii începe cu perceperea întregului, elementele componente fiind sesizate ulterior.

Astfel, O. Decroly a propus renunțarea la sistemul de instruire pe obiecte de învățământ (sistem ce oferea „părțile” înaintea „întregului”), adoptând o nouă modalitate de structurare a cunoştințelor, pe *unități didactice*, corespunzătoare trebuințelor copilului. El le-a numit *centre de interes.* Potrivit concepției sale, în actul cunoaşterii sunt incluse trei genuri de activități. Acestea sunt:

a. *Observația* – permite contactul nemijlocit cu obiectele şi fenomenele, contact stimulat de interes;

b. *Asocierea* – raportarea informațiilor dobândite prin observație la altele mai vechi; însuşind anumite cunoştințe, se pot face extensiuni (de ex., cauză-efect, timp-spațiu etc.).

c. *Expresia* – ca activitate de comunicare, de creație; o formă de manifestare a capacității creatoare a copilului, realizabilă atât individual, cât şi colectiv.

Teoria globalismului l-a condus pe O. Decroly la o nouă metodă de învățare a citit-scrisului. Spre deosebire de metodele în care se pornea de la sunet şi literă →silabă→cuvânt→propoziție, el a propus o cale inversă. În ce sens? Să se citească şi să se scrie mai întâi propoziția întreagă şi apoi să se treacă la părți. (Pentru ca învățătorul să aibă dovada că şcolarul a înțeles ceea ce i se citeşte, i se ofereau propoziții-ordin: „Du-te la geam”, „Închide geamul”, „Trage perdeaua” etc. Copiii citeau propozițiile întregi şi apoi izolau cuvintele, cu care alcătuiau noi propoziții. Apoi se izolau silabele şi sunetele şi aşa mai departe.

Această *metodă globală* de învățare a citit-scrisului s-a răspândit cu mult entuziasm, inclusiv în România, metoda fiind însă mai puțin folosită în predarea limbilor fonetice. În ceea ce priveşte *metoda „centrelor de interes”* însă, s-a constatat că nu asigură o instruire sistematică a cunoştințelor; argumentul: punându-se accent pe trebuințele elevilor, se subapreciază logica ştiinței.

În a doua jumătate a sec. XX se constată o intensă preocupare din partea teoreticienilor *curriculum*-ului (organizarea învățământului) pentru un *învățământ integrat*, care grupează cunoştințele aparținând mai multor discipline în jurul unor idei, concepte, principii fundamentale etc. Astfel că vorbim astăzi de *arii curriculare* care grupează disciplinele de învățământ în funcție de obiectivele de realizat: de exemplu a*ria curriculară „Om şi societate*” grupează ca discipline de studiu psihologia, sociologia, istoria, geografia, logica, economia, filosofia, educația antreprenorială. Celelalte alte arii curriculare existente în învățământul românesc contemporan sunt: „*Limbă şi comunicare*”, „*Tehnologii*”, „*Educație fizică şi sport*”, „*Matematică şi ştiințe ale naturii*”, „*Arte*”, „*Consiliere şi orientare*”).

Concluzii:

✓ ***Pedocentrismul*** a fost curentul pentru care au militat mulți teoreticieni şi practicieni, pe care azi îi găsim strâns legați de ceea ce s-a numit cândva „Şcoala nouă” sau „Şcoala muncii”, „Şcoala acțiunii”, dar, mai ales, „***Şcoala activă***”, şcoală legată de pedagogia psihologică mai ales prin centrarea pe copil, dar şi prin efortul de a cerceta şi cunoaşte copilul.

✓ Noțiunea de „Şcoală activă”, popularizată de genevezi, „reia” pe aceea de *Arbeitschule* („Şcoala muncii”, în Germania, care aparține lui Kerschensteiner şi care consideră că „a face” înseamnă mult mai mult decât „a asculta”). Tezele acestea sunt în consonanță cu ceea ce în SUA era cunoscut sub denumirea de *learning by doing*, aparținând lui J. Dewey. „Şcoala activă”, va domina câteva decenii gândirea educativă a Europei, reprezentanții ei fiind prezenți şi azi în peisajul educativ al Europei în curs de profundă reformare a sistemului de învățământ.

✓ Aşa cum am văzut, până acum a existat o pedagogie psihologică, înțeleasă ca o extindere a pedagogiei spre cunoaşterea copilului (a obiectului educației) pe cale naturală

sau artificială (în laborator sau în afara lui). Astăzi, pedagogia psihologică realizează o punte de legătură între pedagogie şi psihologie, respectiv între pedagogie şi ramurile psihologiei (psihologia vârstelor, psihologia învățării, psihologia inteligenței, a dezvoltării, a creativității etc).

Întrebarea care se pune este dacă putem vorbi în aceeaşi măsură şi de o psihologie pedagogică, adică o prelungire a psihologiei în pedagogie, respectiv, pornind de la ceea ce se ştie despre om (despre psihicul uman) să se ajungă la cunoaşterea educației lui, la o practică didactică?

Cei care au pus bazele acestei ramuri ale psihologiei, care studiază activitatea psihică a copilului în condițiile instrucției şi educației sunt mai ales psihologi sovietici: *Lev Semionovici, Vâgotski, B.G. Ananiev, I.M. Secenov, I.P. Pavlov, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev.*

În a doua jumătate a sec. XX, se constată un interes sporit al psihologilor pentru problemele instrucției. Cercetările lor au condus la noi teorii ale învățării cu consecințe directe asupra metodelor didactice.

Pornind de la ideile promovate de reprezentanții *Şcolii active*, de la rolul activității ca modalitate principală de cunoaştere şi dezvoltare, psihologii contemporani au căutat să demonstreze după îndelungi cercetări experimentale în ce constă specificitatea activității cu lucrurile şi obiectele (semnificația obiectelor se dobândeşte numai prin manipularea lor).

U N I T A T E A   D E   Î N V Ă Ţ A R E   II

II. DE LA PERSONALITATEA UMANĂ LA GRUPUL ŞCOLAR

Lecția 1. Caracterizare şi trăsături generale. Precizări terminologice

Analiza funcțională a diferitelor elemente luate separat conduce la rezultate pozitive numai atunci când le considerăm ca verigi ale unui întreg indivizibil, aflate în

strânsă legătură. În plan psihologic, aceste „elemente” ar fi procesele, funcțiile şi însuşirile psihice, ceea ce constituie întregul, respectiv *personalitatea umană*. Problematica personalității ocupă şi astăzi un loc central, atât în ceea ce privesc cercetările teoretice, cât şi în cele cu caracter practic-aplicativ. Cu toate acestea, trebuie să recunoaştem faptul că în afară de inteligență, nici un alt concept al psihologiei nu este atât de complex ca cel de personalitate. Multitudinea definițiilor pe care le cunoaşte termenul nu reprezintă decât una din manifestările limitelor cunoştințelor în acest domeniu. Personalitatea a fost şi va rămâne câmpul de dezbatere al mai multor discipline ştiințifice, cunoaşterea acesteia şi a omului deci, rămânând suprema performanță a ştiinței. Ne gândim aşadar la *Personologie*, care constituie o „branşă a psihologiei care se adresează în principal studiului omului şi factorilor care-i determină cursul. Este vorba despre un domeniu care procedează la investigații asupra diferențelor individuale şi tipurilor de personalitate” (H. Murray – autor care a şi introdus termenul de personologie în lucrarea *Exploration de la personnalité*, în 1938).

În ceea ce priveşte temenul de *personalitate*, acesta derivă din latinescul *persona* care se referea la măştile folosite de actori în teatrul antic. Priveşte o aparență, o figură publică pe care indivizii o dezvoltă pentru cei din jur. Evoluează către un conținut complex în care se iau în considerare nu doar caracteristicile externe, vizibile, ci şi cele interne, ascunse şi, mai ales, interacțiunea acestora. Redă un conținut original alcătuit din însuşiri comparabile, dar structurat sui-generis, în virtutea unei legități interne, intraindividuale, cu valență irepetabilă, de unicat, ceea ce acordă un grad de stabilitate şi predictibilitate a personalității.

Conceptul de personalitate este uzitat în toate ştiințele socio-umane: de exemplu, în psihologie se vorbeşte de „persoană”, „personalitate” „personaj” sau „tulburări de personalitate”, în sociologie se utilizează frecvent termenul de „personalitate socială”, în filosofie de „om” sau „esență umană”.

Tot în literatura de specialitate găsim o întreagă înşiruire de definiții ale personalității. De exemplu, G.W.Allport, în 1973, enumera nu mai puțin de 50 de definiții, iar McClelland găseşte peste 100 de definiri ale aceluiaşi termen. Unii autori încearcă să exprime în definiție caracterul complex al structurii personalității, accentuând asupra ordinii şi regulii de compunere a unor elemente calitativ distincte (cum sunt cele

biologice, fiziologice, psihologice şi socioculturale). Ilustrăm în continuare câteva exemple de *definiții aduse personalității* după cum urmează:

- „Acel element stabil al conduitei unei persoane; ceea ce o caracterizează şi o diferențiază de o altă persoană (Norbert Sillamy, *Dictionarul de Psihologie Larousse*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1996, pag. 231);
- Termenul de personalitate se referă la acele „dispoziții generale şi caracteristice pe care le exprimă o persoană şi care conturează identitatea ei specifică” (coord. Ursula Schiopu, *Dictionar de Psihologie*, Editura Babel, Bucuresti, pag. 517);
- Personalitatea constituie totalitatea particularităților psihologice care caracterizează un om particular (R. Meili, *La structure de personnalité*);
- Personalitatea este definită ca fiind un model al caracteristicilor de gândire, simțire şi comportamente ce persistă peste timp şi situație, de distincții ale unei persoane față de alta (E.J. Phares, *Introduction to Personality*);
- Personalitatea este „ansamblul de trăsături morale şi intelectuale, de însuşiri şi aptitudini sau defecte care caracterizeaza modul propriu de a fi al unei persoane, individualitatea ei comparativ cu alte persoane” (Constantin Gorgos, *Dicționarul Enciclopedic de Psihiatrie*, Editura Medicală, Bucureşti, 1989, pag. 428);
- După Sheldon (inspirat din lucrările lui Warren şi Allport) personalitatea este „organizarea dinamică a aspectelor cognitive, afective, conative, fiziologice şi morfologice ale individului” (H. Piéron, în *Vocabularul psihologiei*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2001, pag. 260);
- „Personalitatea am asociat-o cu mecanismul şi logica generală de organizare şi integrare în sistem genetic supraordonat a componentelor bioconstituționale, psihice şi socio-culturale. Persoana şi personalitatea sunt determinanții pe care le atribuim exclusiv omului” (M.Golu, *Fundamentele psihologiei. Compendiu*, Editura Fundației *România de Mâine*, Bucureşti, 2000, pag. 285); „Personalitatea este un sistem hipercomplex, cu autoorganizare, teleonomic, determinat biologic şi socio-cultural, cu o dinamică specifică, individualizată” (Idem, pag. 287).

Evident că exemplele ar putea continua, ceea ce trebuie însă să subliniem este faptul că în ciuda deosebirii punctelor de plecare şi a procedeelor de analiză, majoritatea autorilor contemporani relevă, în calitate de radical comun al definirii personalității,

atributul unității, integralității şi structuralității. Chestiunea care continuă să fie controversată este aceea a raportului dintre ponderea determinărilor interne (ereditare) şi cea a condiționărilor externe în structurarea întregului personalității, dintre stabil şi dinamic.

O definiție clasică a personalității, prin gen proxim, probabil că nici nu este posibilă. Cel puțin la ora actuală nu putem avea pretenție la aşa ceva; vom continua multă vreme să operăm cu definiții relative, parțiale, care delimitează diferite direcții concrete de investigație, diferite laturi ale personalității.

Adoptând ideea că personalitatea este un sistem dinamic hipercomplex, trebuie să admitem o serie de convenții de ordin operațional-logic şi anume: delimitarea ei de la un anumit nivel de abstractizare; organizarea ierarhică, plurinivelară; realizarea unei comunicații bilaterale cu mediul şi efectuarea unor sarcini specifice de reglare; caracterul emergent şi independența relativă față de elementele componente; îmbinarea analizei structurale cu analiza concret-istorică; analiza structurii interne pe baza metodei blocurilor funcționale complementare, şi nu prin reducție la elementele substanțiale, energetice sau informaționale. Personalitatea este o dimensiune supraordonată, cu funcție integrativ-adaptivă a omului, care presupune existența celorlalte dimensiuni – biologică şi fiziologică, dar nu este nici o prelungire, nici o imagine proiectivă a conținutului acestora. Mecanismul fundamental care asigură formarea structurii personalității este integrarea ierarhică. Din procesul general al integrării sistemului uman se desprind trei tipuri principale de legături:

a. legături primare, înnăscute, determinate de relațiile din interiorul organismului; b. pe baza acestora se sintetizează legături secundare după principiul condiționării; c. definitorii pentru sistemul personalității sunt legăturile de ordinul III (terțiare). Spre deosebire de cele secundare care se elaborau pe baza valorii de semnalizare a stimulilor, acestea se formează pe baza sensului, a desemnării categoriale a situațiilor, prin raportarea lor concomitentă la stările proprii de motivație şi la un ansamblu de norme şi etaloane valorice elaborate social.

În ceea ce privesc *determinanții personalității*, aceştia sunt ereditatea şi mediul, aflate în interacțiune şi având ponderi diferite. Şi asta deoarece, din punct de vedere *biologic*, personalitatea este determinată exclusiv de anumite structuri naturale, din punct

de vedere *sociologic*, totul este decis de societate (vorbim de matricea socială), iar în *viziune interacționistă* fiecare personalitate constituie rezultanta unei eredități, a unei constituții fiziologice în interacțiune, în cursul istoriei sale cu toate incitațiile mediului. Dar cum numărul circumstanțelor poate fi nelimitat, fiecare persoană este o individualitate originală care rămâne până la moarte subiectul devenirii sale (P.Fraisse, *Traité de psychologie expérimentale*). Aşadar, personalitatea nu e numai biologică, nici numai psihosocială, ci este ansamblul structurat al dispozițiilor înnăscute (ereditate, constituție) şi achiziționate (mediu, educație, reacții la aceste influențe), care determină adaptarea originală a individului la anturajul său.

În concluzie, personalitatea este un sistem bio-psiho-socio-cultural format din organismul individual, structuri psihice, relații sociale în care este prins, mijloace culturale de care dispune. Omul este atât ființă naturală, cât şi socială. La individ, determinările externe trec în autodeterminări, iar măsura autodeterminării este măsura proeminenței personalității (P. Popescu-Neveanu, 1995).

Lecția 2. Evoluții înregistrate în studiul personalității

În anii săi de început psihologia experimentală a ignorat studiul personalității în ansamblul său. Unele aspecte au fost studiate prin măsurarea diferențelor individuale, dar nu a existat o arie de specializare în acest sens. Personalitatea nu avea identitate obiectuală aparte. În anul 1930, studiul personalității a intrat formal şi sistematizat în psihologia americană, sub influența psihanalizei, dar fără existența unei fuziuni între tendința experimentală şi psihanaliză. După R.B. Cattell (*The scientific Analysis of Personality*, 1970) au existat trei faze istorice în studiul personalității şi anume:

a. faza literară şi filosofică - o gamă de intuiții personale şi convingeri convenționale extinse de la primul visător din peşteri până la cel mai recent nuvelist şi dramaturg.

b. studiul organizării observației şi al teoretizării - pe care o numeşte faza proto-clinică. Vorbim de maturizarea datorată medicinei, prin studiul comportamentului bolnavului; se ocupă de generalizări psihiatrice (Kraepelin în Germania; P.Janet în Franța; S.Freud în Austria). Autori precum Kretschmer, Mc.Dougall, C.G.Jung, A.Adler au dezvoltat lucrări în acest sens.

c. faza contemporană - cantitativă şi experimentală. După H.Eysenck (*Dimensiunile personalității*, 1947; 1954), din perspectivă istorică, pot fi definite două direcții fundamentale distincte în studiul personalității:

a. *direcția idiografică* - presupune fiecare individ separat, ca o constelație unică de trăsături, neexistând un al doilea individ de aceeaşi natură. Personalitatea este o constelație de particularități care exprimă atâtea individualități diferite câți indivizi sunt. Studiază persoane particulare după felul de manifestare a unor semne tipice. Axioma este următoarea: diferiți indivizi nu pot fi comparați unul cu altul în ceea ce priveşte propriile particularități; nu există însuşiri personale comparabile.

b. *Direcția nomotetică* - există un număr finit de însuşiri variabile interindividuale care stau la baza diferențelor şi atitudinilor concret observabile. Indivizii se diferențiază în felul exteriorizării, dar există în fiecare individ un acelaşi fel de a fi – însuşiri structurate la fel.

După M. Golu (*Fundamentele psihologiei*, 2004), orientările în studiul personalității sunt:

- biologistă (unicitate constituțională, motive primare, supralicitarea experienței timpurii pre şi postnatale);
- experimentalistă (procese psihice relativ uniforme, guvernate de aceleaşi legi, rolul învățării);
- psihometrică (studiul trăsăturilor, atribuite în situații date, structura persoanei);
- sistemică (raport între solicitări interne şi externe, relația eu-ceilalți);
- socioculturală şi antropologică (contextul social, comparații interculturale, modele, roluri, status-uri, experiențe etc.).

Lecția 3: Stadialitatea umană. Câteva teorii

După cum se ştie, dezvoltarea umană are loc în salturi, numite în literatura românească de specialitate „salturi calitative”. Pornind de la teoria discontinuă asupra dezvoltării, se poate realiza o reprezentare clară asupra procesului de dezvoltare, imaginat ca un segment de dreaptă, cu două limite ce țin de ontogeneză – la un capăt naşterea, la celălalt capăt moartea - iar intervalul dintre cele două capete ale segmentului fiind împărțit la rândul său în subsegmente, respectiv în *stadii* şi *substadii de dezvoltare*.

Pentru exemplificare, psihologia a studiat mai mult vârstele umane. În general, se acceptă următoarea periodizare a dezvoltării, întâlnită în literatura de specialitate:

- perioada prenatală sau intrauterină = concepție-naştere;
- 0–1 an = perioada sugarului;
- 1–3 ani = perioada antepreşcolară sau prima copilărie
- 3–6/7 ani = perioada preşcolară sau a doua copilărie
- 6/7–10/11 ani = perioada şcolară mică sau a treia copilărie
- 10/11–14/15 ani = pubertatea, care corespunde gimnaziului, respectiv perioada şcolară mijlocie
- 14/15–18/20/25 ani = adolescența, urmată de adolescența prelungită sau întârziată sau postadolescența
- 20/25-40 ani - tinerețea sau adultul tânăr
- 40-65 ani - maturitatea sau adultul matur,
- peste 65 de ani vârsta a treia, întâlnită şi sub denumirea de bătrânețe, senectute sau senescență.

Aşadar, stadiul de dezvoltare reprezintă o perioadă dintr-o secvență de dezvoltare mai largă, fiecare cu specificul şi caracteristicile ei, cu abilități, comportamente, motive, sentimente sau emoții, întâlnite şi acestea în literatura de specialitate sub denumirea de „acumulări cantitative", ce formează împreună un tot unitar, cu o structură coerentă. Cele mai multe teorii ale personalității consideră că individul parcurge de-a lungul existenței sale *stadii de dezvoltare*, care urmează unul după altul. Oricum, cercetările privind evoluția stadialității umane au existat şi continuă până astăzi[1].

<u>Teoria lui Erik Erikson privind dezvoltarea psihosocială</u>

Căutând să urmărească cursul dezvoltării sociale, o serie de teoreticieni au analizat modul în care societatea şi cultura prezintă provocări, ce se modifică pe măsură ce individul se maturizează. Urmând această cale, psihanalistul Erik Erikson a dezvoltat cea

[1] Caracterul arbitrar al stadialității este stabilit de preşedintele Turkmenistanului, care după lunile anului şi zilele săptămânii schimbă şi etapele vieții: „Zilele trecute, Saparmourat Niiazov, preşedintele pe viață al Turkmenistanului, a instituit nume noi pentru lunile anului şi zilele săptămânii. Marți, el a schimbat şi etapele vieții. Astfel, copilăria e urmată de adolescență, apoi de tinerețe (25-37 de ani) şi de maturitate (37-49 ani). Vin în continuare: vârsta profetică, cea a inspirației şi cea a înțelepciunii. Bătrânețea nu debutează decât la 85 de ani. Turkmenii care ajung la 97 de ani intră în perioada Oguzkhan, după numele părintelui națiunii turkmene, mort la 109 ani", din Cotidianul *Adevărul*, nr. 3777, 15 august, 2002

mai cuprinzătoare *teorie a dezvoltării sociale*. Conform lui Erikson (1963), schimbările de dezvoltare ce apar de-a lungul întregii vieți pot fi considerate ca o serie de 8 stadii (faze) ale dezvoltării psihosociale.

Dezvoltarea psihosocială cuprinde schimbările interacțiunilor noastre şi înțelegerii reciproce, precum şi schimbările privind cunoştințele şi înțelegerea noastră ca membri ai societății.

Erik Erikson (după Feldman, R.S., *Essentials of Understanding Psychology*, second edition, University of Massachusetts at Amherst, McGraw-Hill, Inc., 1994) sugerează că trecerea prin fiecare fază necesită rezolvarea unei crize sau conflict. În consecință, fiecare din cele 8 faze identificate de Erikson este reprezentată ca *o împerechere a celor mai pozitive şi celor mai negative aspecte ale crizei corespunzătoare acelei perioade*. Deşi nici una dintre crize nu se rezolvă în întregime (deoarece viața devine tot mai complicată pe măsură ce înaintăm în vârstă), ele trebuie suficient rezolvate, astfel ca noi să putem face față cerințelor impuse în următoarea fază de dezvoltare. Şi anume, în prima fază de dezvoltare psihosocială, numită **faza „încredere primară contra neîncredere”** (de la naştere până la vârsta de 1,5 ani) se dezvoltă sentimentul de încredere, în cazul când bebeluşilor li se satisfac cerințele fizice şi necesitățile psihologice de ataşament, iar interacțiunile lor cu restul lumii sunt, în general, pozitive. Pe de altă parte, îngrijirea neadecvată şi interacțiunile neplăcute cu ceilalți pot provoca dezvoltarea neîncrederii, făcându-l pe bebeluş incapabil să satisfacă cerințele următoarei faze de dezvoltare. În cea a 2-a fază, numită **faza „autonomie contra ruşine-îndoială-dependență”** (cuprinzând intervalul 1,5–3 ani), copiii îşi dezvoltă independența şi autonomia, în cazul când explorarea şi libertatea sunt încurajate, sau, dimpotrivă, experimentează ruşinea, neîncrederea în sine şi nefericirea, dacă sunt supuşi restricțiilor şi protecției excesive. Conform lui Erikson, cheia pentru dezvoltarea autonomiei în această perioadă este ca îngrijitorul copilului să ofere controlul corespunzător. Dacă părinții îi controlează prea strict, copiii nu vor fi capabili să se afirme şi să-şi dezvolte propriul control asupra mediului; dacă părinții îi controlează insuficient, copiii vor avea solicitări excesive şi vor impune un control prea strict asupra mediului. Următoarea criză care îi afectează pe copii este cea corespunzătoare **fazei „inițiativă contra vinovăție-retragere„** (de la 3 la 6/7 ani). În această fază, conflictul major are loc între dorința copilului de a iniția activități în

mod independent şi sentimentul de vinovăție cauzat de consecințele nedorite sau neaşteptate ale acestor activități. Dacă părinții reacționează în mod pozitiv la încercările de independență ale copilului, ei ajută la rezolvarea corespunzătoare a crizei „inițiativă contra vină”. A patra şi ultima fază a copilăriei este **faza „hărnicie-sârguință-eficientă contra inferioritate”** (6/7–12 ani). În timpul acestei perioade, dezvoltarea psihosocială corespunzătoare se caracterizează prin creşterea competenței în îndeplinirea tuturor sarcinilor, indiferent dacă acestea sunt interacțiuni sociale sau deprinderi ce trebuie învățate. Din contră, dificultățile în această perioadă conduc la simțăminte de eşec şi nepotriviri. Urmează apoi **faza „identitate versus confuzie”** caracterizată prin preocuparea pentru sine şi imaginea de sine, preocuparea pentru activitate sexuală mai mare decât cea pentru orientarea vocațională. Urmează **fazele „intimitate contra izolare”** (18/20-30 ani), **„realizare contra rutină” (**30/35-50/60 ani**)** şi **faza „integritate contra disperare”** (peste 65 ani).

După cum am observat, teoria lui Erikson demonstrează faptul că dezvoltarea psihanalitică continuă pe tot timpul vieții. Deşi teoria lui Erikson a fost criticată, în anumite privințe – cum ar fi imprecizia conceptelor folosite şi un accent mai mare pus pe descrierea dezvoltării sexului masculin comparativ cu cel feminin – ea continuă să aibă o influență puternică, fiind una din puținele teorii care include dezvoltarea umană pe toată perioada vieții.

Dezvoltarea cognitivă – Jean Piaget

Jean Piaget (după Feldman, R.S., *Essentials of Understanding Psychology*, second edition, University of Massachusetts at Amherst, McGraw-Hill, Inc., 1994) a elaborat o teorie originală asupra genezei şi mecanismelor gândirii denumită teoria operațională. El a delimitat stadii şi serii de operații ale inteligenței. Însă, pentru înțelegerea acestei teorii, vom începe cu expunerea unui experiment. Să presupunem că aveți două pahare de forme diferite, unul scurt şi cu diametrul mai mere, celălalt înalt şi cu diametrul mai mic. Încercați să umpleți paharul scurt şi lat cu apă până la jumătate şi apoi turnați lichidul în paharul înalt. Veți constata că apa va umple ¾ din paharul înalt. În cazul în care cineva v-ar întreba dacă există mai mult apă în al doilea pahar decât în primul, ce sunteți tentați să răspundeți? Puteți considera că o întrebare atât de simplă nici nu merită răspuns; desigur, nu există nici o diferență între cantitatea de apă din cele două pahare. Totuşi, majoritatea

copiilor (în jur de 4 ani) ar fi înclinați să răspundă că există mai multă apă în al doilea pahar. Dacă turnați apoi apa în primul pahar, cel scurt, ei vor spune că acum avem mai puțină apă decât în paharul înalt.

De ce nu dau copiii mici răspunsul corect la această întrebare? Motivul nu iese uşor în evidență. Oricine i-a observat pe preşcolari, trebuie să fi fost impresionat de progresul rapid făcut de ei în stadiile timpurii de dezvoltare. Ei vorbesc cu uşurință, cunosc alfabetul, numără, chiar socotesc, participă la jocuri complexe, pot utiliza un computer, spun poveşti şi comunică cu abilitate, fac sport.

Dar, în ciuda acestei complexități exterioare există încă lacune profunde în modul de înțelegere şi percepere a lumii de către copii. Unii teoreticieni au afirmat că aceşti copii sunt incapabili să înțeleagă anumite lucruri despre lume înainte de atingerea stadiului (fazei) corespunzător celui de *dezvoltare cognitivă* – procesul prin care modul de înțelegerea a lumii de către copil se schimbă în funcție de vârstă şi experiență. Spre deosebire de teoriile de dezvoltare fizică şi socială (cum este teoria lui Erikson), teoriile de dezvoltare cognitivă încearcă să explice progresele intelectuale, cantitative şi calitative, ce au loc în timpul dezvoltării. Nici una dintre teoriile de dezvoltare cognitivă nu a avut un impact la fel de mare ca teoria de dezvoltare cognitivă a psihologului elvețian Jean Piaget. El a afirmat (1970) că, în general, copiii trec printr-o serie de patru faze separate, într-o ordine anume, identică pentru toți copiii, menționând că aceste faze nu diferă doar prin informația cantitativă acumulată în fiecare fază, ci şi prin calitatea cunoştințelor şi a modului de înțelegere. Abordând un punct de vedere interactiv, J.Piaget a considerat că trecerea de la o anume fază la următoarea apare în momentul în care copilul atinge un nivel corespunzător al maturității şi a fost expus la tipuri de experiențe relevante. Fără asemenea experiențe, copiii ar fi incapabili să atingă nivelul cel mai înalt de creştere cognitivă.

Prin urmare, cele patru faze stabilite de psihologul J.Piaget se numesc: a. senzorio-motor (senzorio-motrică); b. preoperațional; c. stadiul operațiilor concrete; d. stadiul operațiilor formale-abstracte.

Examinând fiecare fază sau stadiu în parte, precum şi vârstele aproximative la care acestea apar le putem rezuma în tabelul următor:

Vârsta aproximativă	Faza (stadiul)	Caracteristicile majore
Naştere – 2 ani	Senzorio-motor	Dezvoltarea permanenței (stabilității) obiectelor, dezvoltarea capacităților motrice (câştigarea controlului motor), capacitate foarte mică sau inexistentă de reprezentare simbolică.
2 – 7 ani	Preoperațional	Dezvoltarea limbajului şi a gândirii simbolice (clarificarea limbajului), gândire egocentrică.
7 – 12 ani	Operațiilor concrete	Copilul începe să se descurce cu obiectele abstracte (numere, relații, înrudiri etc.), apare dezvoltarea spiritului de conservare perfecționarea conceptului de reversibilitate.
12 – până ce devine adult	Operațiilor formale	Dezvoltarea gândirii logice şi abstracte, sistematice.

Într-o altă concepție, aceste stadii sunt denumite: stadiul animist infantil, cel al gândirii magice, al gândirii referențial egocentrice – sincretice, subiectivist – autistă şi, respectiv, al constituirii gândirii concrete şi apoi a celei formal – logice (B.Boar, 1999). Iată aceste stadii piagetiene:

a) Stadiul senzorio-motor (0-2 ani) – În prima parte a acestui stadiu copilul dispune doar de capacități limitate de a reprezenta mediul prin utilizarea imaginilor, limbajului sau altor simboluri. În consecință, bebeluşul nu este conştient de obiectele sau persoanele care nu sunt prezente la un moment dat, lipsindu-i ceea ce Piaget denumeşte „permanența obiectelor”. Aceasta reprezintă conştientizarea faptului că obiectele şi persoanele continuă să existe, chiar dacă ele nu pot fi văzute în momentul respectiv. Cum putem şti dacă copiii nu simt permanența obiectelor? Deşi nu-i putem întreba pe bebeluşi, le putem observa reacția pe care o au în momentul când o jucărie cu care ei se joacă este ascunsă, de exemplu, sub o pătură. Până pe la vârsta de 9 luni, copiii nu vor face nici o încercare de a localiza jucăria. Dar, imediat după această vârstă, ei vor începe să caute, în mod activ, un obiect care este ascuns, ceea ce înseamnă că au dezvoltat o reprezentare mentală a jucăriei. Prin urmare, permanența obiectelor reprezintă o dezvoltare critică în timpul fazei senzorio-motorie.

b) Stadiul preoperațional (2–6/7 ani) – Dezvoltarea cea mai importantă din această fază este utilizarea limbajului. Copiii dezvoltă sisteme interne de reprezentare a lumii, care le permit să descrie oameni, evenimente şi sentimente. Ei încep să utilizeze simboluri chiar şi la joacă, pretinzând, de exemplu, că o carte pe care o împing pe podea

este o maşină, un băț cu care se joacă îl folosesc pe post de mitralieră, linguriță etc. Deşi în această fază gândirea copiilor este mai avansată decât în faza precedentă, ea este încă inferioară calitativ gândirii adulților. Ca exemplu în acest sens, putem aminti de gândirea egocentrică a copiilor aflați în faza preoperațională, în care lumea este văzută doar din perspectiva proprie a copilului. În această fază, copiii consideră că perspectiva şi gradul lor de cunoştințe sunt identice la toate persoanele. Astfel, poveştile copiilor şi explicațiile date de ei adulților pot fi extrem de neuniforme, dat fiind că nu sunt descrise în nici un context. De exemplu, un copil, în faza aceasta, ar putea începe să povestească afirmând: „El nu mă lasă să merg", fără a menționa cine este „el" sau unde vroia copilul să meargă. Gândirea egocentrică apare şi atunci când copilul participă la jocuri, în care se ascunde. De exemplu, copiii de doi-trei ani se ascund frecvent cu fața la perete, acoperindu-şi ochii, deşi ei sunt complet la vedere. Lor li se pare că dacă ei nu pot vedea, nici ceilalți nu-i vor putea vedea, dat fiind că ei consideră că şi ceilalți văd acelaşi lucru.

O altă deficiență a copilului aflat în stadiul preoperațional este demonstrată de principiul conservării, ce constă în înțelegerea faptului că nu există legătură între cantitate şi aspectul fizic al obiectelor. Copiii ce nu şi-au însuşit acest principiu nu-şi dau seama de cantitatea, volumul sau de faptul că lungimea unui obiect nu se schimbă, atunci când se schimbă forma sau configurația sa. Întrebarea privind cele două pahare (din experimentul amintit mai sus, cu care am început discuția privind dezvoltarea cognitivă) ilustrează acest fapt în mod clar. Copiii care nu înțeleg principiul conservării afirmă, invariabil, că s-a schimbat cantitatea de lichid, când acesta a fost turnat dintr-un pahar într-altul; ei nu pot înțelege că o transformare a aspectului nu implică şi o transformare a cantității. În schimb, copilului i se pare logic că a avut loc o modificare a cantității, la fel cum adultul consideră că nu a avut loc nici o astfel de modificare.

Există o serie de alte căi, unele de-a dreptul surprinzătoare, prin care absența înțelegerii principiului de conservare afectează răspunsurile copiilor. Cercetările demonstrează că evenimente, principii etc. nepuse sub semnul întrebării de către adulți, pot fi complet neînțelese de către copiii aflați în stadiul preoperațional, aceştia înțelegând conceptul de conservare abia în următorul stadiu de dezvoltare cognitivă.

c) **Stadiul operațiilor concrete (6/7 – 11/12 ani) –** Începutul acestui stadiu este marcat de însuşirea principiului conservării. Totuşi, există încă unele aspecte ale

conservării (cum ar fi conservarea volumului sau a greutății), care nu sunt complet înțelese de către copil timp de mai mulți ani. Pe durata acestui stadiu, copiii dezvoltă capacitatea de a gândi într-o manieră mai logică, ei începând să treacă peste unele caracteristici egocentrice ale perioadei preoperaționale. Unul dintre principiile majore pe care copiii le învață în acest stadiu este reversibilitatea, ideea conform căreia anumite modificări sunt reversibile, prin inversarea unei acțiuni precedente. De exemplu, copiii aflați în faza operațională concretă pot înțelege, dacă o bilă de plastilină este rulată pentru a căpăta o formă alungită este posibil să recreăm bila originală, prin inversarea acțiunii. Ei pot chiar să abstractizeze în minte acest principiu, fără a fi nevoie să vadă această acțiune desfăşurându-se în fața lor. Deşi copiii realizează importante progrese în privința capacităților logice în acest stadiu, există încă o limitare majoră în gândirea lor: ei sunt legați, în mare parte de realitatea concretă, fizică a lumii. De cele mai multe ori, ei au dificultăți în înțelegerea problemelor abstracte, ipotetice.

d) Stadiul operațiilor formale (de la 12 ani până ce devin adulți). Acest stadiu produce o nouă manieră de gândire şi anume abstractă, formală, logică. Gândirea nu mai este legată de evenimentele observate în mediu, ci face uz de tehnici logice în vederea rezolvării problemelor. Apariția gândirii operațional-formale este utilizată prin modul de abordare a „problemei pendulului", născocită de Piaget (Piaget & Inhelder, 1958). Copilul este întrebat care sunt cauzele ce determină viteza de oscilare a pendulului. Oare să fie lungimea firului, greutatea pendulului sau forța cu care este împins pendulul? Răspunsul corect este lungimea firului. Copiii aflați în stadiul operațiilor concrete abordează problema la întâmplare, fără un plan logic de acțiune. De exemplu, ei pot schimba simultan lungimea firului, greutatea atârnată de fir şi forța cu care împing pendulul. Dat fiind că ei variază toți cei trei factori în acelaşi timp, nu pot să-şi dea seama care factor este cel esențial. Din contră, copiii aflați în stadiul operațiilor formale abordează problema în mod sistematic. Acționând ca şi cum ar fi cercetători ce efectuează un experiment, ei examinează efectele schimbărilor provocate doar de o singură variabilă la un moment dat. Această capacitate de excludere a posibilităților concurente este caracteristică gândirii formale. Deşi acest tip de gândire apare în timpul adolescenței, aceasta este utilizată doar uneori (Burbules şi Linn, 1988). Mai mult decât atât, se pare că mulți indivizi nu ating niciodată această fază; majoritatea studiilor arată că

doar 40-60% dintre studenți şi adulți absolvenți de facultate au atins complet această fază, existând unele estimări conform cărora acest procentaj scade la 25% pentru restul populației adulte (Keating şi Clark, 1980). În plus, în cadrul anumitor culturi (în special cele mai puțin complexe din punct de vedere tehnologic decât societățile vestice) aproape nimeni nu atinge stadiul operațiilor formale (Chandler, 1976; Super, 1980).

Desigur, munca de cercetare a lui J.Piaget a avut un impact deosebit asupra teoriei educaționale, în special în Europa secolului XX. El a fost preocupat de dezvoltarea metodelor gândirii şi limbajului la copii, examinând la aceştia conceptele de număr, spațiu, geometrie, logică, realitate fizică, judecată morală etc. Totodată, J.Piaget a considerat că explorând mediul lor înconjurător, copiii ajung la propriile concepții cognitive asupra realității. Prin continua interacțiune cu mediul ce-i înconjoară, ei pot adăuga, rearanja sau rearmoniza concepțiile despre lume. Aşa încât J.Piaget a ajuns să afirme că inteligența umană se dezvoltă treptat, în etape, fiecare din acestea sporind înțelegerea lumii de către individ într-o modalitate nouă şi complexă.

- **Dezvoltarea morală şi cognitivă sau distingerea binelui de rău (Lawrence Kohlberg)**

Vom începe cu o relatare. În Europa, o femeie este pe moarte datorită unei forme speciale de cancer. Singurul medicament considerat de către doctori că ar putea s-o salveze este o formă de radiu, descoperită recent de un farmacist din acelaşi oraş. Fabricarea medicamentului este costisitoare, iar farmacistul pretinde de 10 ori prețul de cost, adică 2.000 dolari, pentru o doză mică. Heinz, soțul femeii bolnave, trece pe la toate cunoştințele pentru a împrumuta bani, dar el nu poate strânge decât aproximativ 1.000 de dolari. El îi spune farmacistului că soția sa este pe moarte, rugându-l pe acesta să-i vândă medicamentul mai ieftin sau să-i permită să plătească mai târziu. Farmacistul răspunde: „Nu, eu am descoperit medicamentul şi vreau să fac bani cu el”. Heinz este disperat şi ia în considerare posibilitatea de a da o spargere la farmacia respectivă şi de a fura medicamentul pentru soția sa. Ce l-ați sfătui pe Heinz să facă?

În opinia psihologului Lawrence Kohlberg (după Feldman, R.S., *Essentials of Understanding Psychology*, second edition, University of Massachusetts at Amherst, McGraw-Hill, Inc., 1994), sfatul pe care-l veți da lui Heinz reflectează nivelul

dumneavoastră de dezvoltarea morală. Conform lui L.Kohlberg, oamenii trec printr-o serie de faze legate de evoluția spiritului lor de dreptate şi de raționamentul utilizat în judecata morală (Kohlberg, 1984). În mare parte datorită diferitelor deficiențe cognitive descrise de *Piaget*, copiii preadolescenți tind să judece fie în baza unor reguli concrete, invariabile („Este întotdeauna rău să furi" sau „Voi fi pedepsit dacă fur"), fie în baza regulilor societății („Oamenii buni nu fură" sau „Ce-ar fi dacă toți ar fura"?).

Totuşi, adolescenții pot raționa şi într-un plan superior, atingând, în mod tipic, faza operațională formală de dezvoltarea cognitivă a lui *Piaget*. Prin faptul că pot înțelege principii morale largi, ei realizează şi că moralitatea nu înseamnă totdeauna doar „alb şi negru" şi că un anume conflict poate avea loc şi între 2 norme acceptate din punct de vedere social.

Kohlberg (1984) a sugerat că schimbările ce apar în judecata morală pot fi cel mai bine înțelese ca o secvență pe 3 niveluri, care, la rândul ei, se împarte în 6 faze. Aceste niveluri şi faze, împreună cu eşantioane de subiecți raționând în fiecare fază, le vom descrie în tabelul următor şi anume:

- **Secvența lui L.Kohlberg privind raționamentul moral**[2]

Nivelul	**Faza**	**Raționamentul moral al subiecților**	
		În favoarea furtului	**Împotriva furtului**
Nivelul 1: **Moralitatea preconvențională**: la acest nivel, interesele concrete ale individului sunt considerate în funcție de răsplată sau pedeapsă	*Faza 1***.** Orientarea spre supunere şi pedeapsă: În această fază, indivizii se supun regulilor pentru a evita pedeapsa, supunerea fiind acceptată ca un lucru firesc.	„Dacă îți laşi soția să moară, vei avea probleme. Vei fi acuzat că nu ai cheltuit banii necesari pentru a o salva şi va avea loc o cercetare a ta şi a farmacistului, ca fiind responsabili de moartea soției".	„Nu ar trebui să furi doctoria pentru că vei fi prins şi trimis la închisoare. Dacă reuşeşti să scapi, nu vei mai avea linişte, la gândul că poliția te poate prinde în orice moment".
	Faza 2. Orientarea	„Dacă se întâmplă să	„Probabil că nu vei primi ani

[2] *Feldman, R.S., Essentials of Understanding Psychology*, second edition, University of Massachusetts at Amherst, McGraw-Hill, Inc.,1994

Nivelul	Faza	Raționamentul moral al subiecților	
		În favoarea furtului	**Împotriva furtului**
	spre răsplată: În această fază, regulile sunt respectate doar în folos personal. Supunerea apare doar ca urmare a răsplatei primite.	fii prins, poți da medicamentul înapoi şi nu vei primi o condamnare mare. Nu va fi mare problemă pentru tine să stai puțin în puşcărie, dacă soția ta va fi lângă tine atunci când vei fi eliberat”.	mulți de puşcărie dacă furi medicamentul, dar, probabil, soția ta va muri înainte ca tu să te eliberezi, aşa că n-ai făcut nimic bun. Dacă soția ta moare, nu trebuie să te acuzi pe tine însuți, nu este vina ta că ea are cancer”.
Nivelul 2: **Moralitatea convențională**: La acest nivel, indivizii abordează problema morală în calitate de membri ai societății. Ei sunt interesați să facă plăcere celorlalți, acționând ca buni membri ai societății.	*Faza 3.* Moralitatea de „băiat bun”: în această fază, indivizii arată interes în a-i respecta pe ceilalți şi a face ceea ce se aşteaptă de la ei.	„Nimeni nu va considera că eşti rău dacă furi medicamentul, dar familia ta te va considera un soț inuman dacă nu furi. Dacă-ți laşi soția să moară, nu vei mai putea privi pe nimeni în față”.	„Nu doar farmacistul te va considera ca pe un infractor; toți vor gândi la fel. După ce vei fura medicamentul, te vei simți rău la gândul că ți-ai dezonorat familia şi pe tine însuți; nu vei mai putea privi pe nimeni în față”.
	Faza 4. Moralitatea autorității şi menținerii ordinii sociale: în această fază, indivizii se conformează regulilor societății şi consideră că este „bine” ceea ce societatea consideră că este bine.	„Dacă ai sentimentul onoarei, nu-ți vei lăsa soția să moară doar pentru că ți-e frică să faci singurul lucru care ar salva-o. Te vei simți mereu vinovat de moartea ei, dacă nu-ți faci datoria față de ea”.	„Eşti disperat şi poți să nu-ți dai seama că faci ceva rău atunci când furi medicamentul. Dar, după ce vei fi trimis la puşcărie, vei şti că ai făcut ceva rău. Te vei simți mereu vinovat pentru lipsa de onestitate şi pentru încălcarea legii”.
Nivelul 3: **Moralitatea postconvențională**: la acest nivel, indivizii utilizează principiile morale considerate ca fiind cu aplicabilitate mai largă decât cele ale unei anume societăți.	*Faza 5.* Moralitatea contractului, drepturilor individuale şi legii acceptate în mod democratic: indivizii, în această fază, fac ceea ce e corect din spirit de obligație, față de legile acceptate în cadrul societății. Ei înțeleg că legile pot fi modificate, ca parte a schimbărilor dintr-un contract social implicit.	„Vei pierde respectul celorlalți oameni, nu-l vei câştiga, în caz că nu furi. Dacă-ți laşi soția să moară, acest lucru se va întâmpla din cauza fricii, nu din cauza rațiunii. Aşa că, vei pierde respectul față de sine şi, probabil, şi respectul semenilor tăi față de tine”.	„Îți vei pierde poziția şi respectul în cadrul comunității şi vei încălca legea. Vei pierde respectul față de sine dacă te laşi copleşit de emoție şi uiți ceea ce este important pe termen lung”.

Nivelul	Faza	Raționamentul moral al subiecților	
		În favoarea furtului	**Împotriva furtului**
	Faza 6. Moralitatea principiilor individuale şi conştiinței: în faza finală, un individ se supune legilor pentru că ele se bazează pe principiile eticii universale. Nu sunt respectate legile ce încalcă principiile.	„Dacă nu furi medicamentul şi îți laşi soția să moară, te vei autocondamna mai târziu. Nu vei fi acuzat şi te vei fi comportat conform legilor, dar nu te vei fi comportat conform normelor propriei conştiințe”.	„Dacă furi medicamentul, nu vei fi acuzat de ceilalți oameni, dar tu însuți te vei condamna pentru că nu te-ai comportat aşa cum ți-au cerut propria conştiință şi normele onestității”.

Sistemul de categorii al lui L.Kohlberg presupune că oamenii trec prin 6 faze, într-o ordine fixă, şi că ei nu sunt capabili să atingă ultima fază înainte de vârsta de 13 ani – în principal, datorită lipsurilor în dezvoltarea cognitivă, ce nu sunt depăşite până la această vârstă. Totuşi, mulți oameni nu ating niciodată cel mai înalt nivel de judecată morală. De fapt, L.Kohlberg sugerează că doar aproximativ 25% din adulți depăşesc faza 4 a modelului său.

Cercetări amănunțite au arătat că fazele identificate de L.Kohlberg furnizează, în general, o reprezentare validă a dezvoltării morale. Dar, cercetările ridică, de asemenea, anumite probleme metodologice. O problemă majoră este că procedura lui Kohlberg măsoară judecățile morale, nu comportamentul. Deşi teoria sa pare a fi un raport general corect al modului de dezvoltare a judecății morale, unele cercetări au concluzionat că aceste judecăți nu sunt întotdeauna legate de comportamentul moral (Snarey, 1985; Malinovscki şi Smith, 1985; Damon, 1988). Pe de altă parte, alți cercetători susțin existența relației dintre judecățile morale şi comportament. De exemplu, un studiu afirmă că elevii cei mai înclinați spre a comite acte de nesupunere civilă au fost cei ale căror judecăți morale erau la cele mai înalte niveluri (Candee şi Kohlberg, 1987). Totuşi, dovezile în această privință sunt contradictorii; a şti să deosebeşti binele de rău nu înseamnă că vei acționa mereu conform judecăților noastre (Darley şi Schultz, 1990; Denton şi Krebs, 1990; Thoma, Rest şi Davison, 1991).

Dezvoltarea psihosexuală – Sigmund Freud

Stadiile de dezvoltare psihosexuală descrise de S.Freud sunt următoarele: stadiul oral (între O-1 an), stadiul anal (între 1-2 ani), stadiul falic (între 4-5/6 ani), perioada de

latență (între 6-12 ani) şi stadiul genital (după pubertate). S.Freud a fost preocupat, mai ales, de analiza şi descrierea stagiilor pregenitale de dezvoltare, întrucât, consideră el, primii cinci ani de viață sunt esențiali în formarea personalității.

Lecția 4: Laturile personalității

Parte componentă a teoriei trăsăturilor, viziunea europeană asupra structurii de personalitate cuprinde referiri şi la laturile fundamentale, între care în psihologia românească se tratează: *latura dinamico-energetică* (temperamentul), *latura instrumental-operațională* (aptitudinile) şi *latura relațional-valorică* (caracterul).

a. Studiul *temperamentului* porneşte de la concepția tipologică ce se referă la clasificarea persoanelor în tipuri şi la criteriile după care se efectuează aceasta. Potrivit acestei concepții, tipul este o asociere de trăsături pregnante, consistente şi cu valoare semnificativă. Această concepție se află la intersecția dintre idiografic şi nomotetic, urmărind selectarea unor trăsături comune proprii unei categorii de persoane, selectare bazată pe criterii valide. Se evită utilizarea unor criterii nesemnificative, recurgerea forțată la unele apropieri, dar şi lărgirea nejustificată a structurii tipologice. Primele încercări de tipologizare aparțin medicilor Hipocrat şi Galen, fără o fundamentare teoretică, dar bazate pe o bogată experiență medicală. De altfel, chiar denumirea celor patru tipuri temperamentale - *coleric, sangvin, flegmatic, melancolic* – provine de la viziunea lui Hipocrat cu privire la umorile organice (fierea galbenă, sânge, flegmă, fierea neagră). Literatura psihologică semnalează tipologiile constituționale bazate pe raporturi cantitative dintre diferite dimensiuni ale corpului. Principalele tipuri constituționale sunt: brevilin (cu dimensiuni orizontale accentuate), longilin (cu dimensiuni verticale accentuate) şi tipul intermediar. Contribuții remarcabile în domeniul tipologiilor constituționale le-au avut E.Kretschmer (1921) care distinge tipurile: picnic (membre scurte, gât scurt, abdomen şi torace bine dezvoltate), întâlnit şi în cazul maniacilor depresivi; astenic-leptosom (membre lungi, gât mai lung, trunchi mai puțin dezvoltat), întâlnit şi în cazul schizofrenilor; atletic (torace şi musculatură dezvoltată), întâlnit parțial şi în cazul epilepticilor; precum şi W. Scheldon (1927) care distinge tipul somatic-endomorf cu dezvoltare accentuată a viscerelor, având corespondent temperamental

visceroton (relaxat, comunicativ, dorinţă de confort); tipul mezomorf cu dezvoltarea sistemului osos şi muscular, având corespondent temperamentul somatoton (energic, dominator, curajos, agresiv) şi tipul ectomorf cu constituţie corporală astenică, având corespondent temperamentul cerebroton (reţinut, izolat, inhibat, încordat, meditativ). Autorii menţionaţi constată o anumită corspondenţă dintre constituţia corporală şi profilul psihiatric sau cel psihologic.

Alte cercetări au demonstrat relaţia dintre tipurile de activitate nervoasă superioară şi temperament, pornind de la teoria pavloviană. În această viziune s-au avut în vedere cele trei criterii de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară şi anume: forţa sau energia sistemului nervos pe baza căruia s-a determinat un tip puternic şi unul slab; echilibrul dintre excitaţie şi inhibiţie, de la care s-a determinat un tip echilibrat şi unul neechilibrat; mobilitatea proceselor nervoase, în funcţie de care avem un tip mobil şi unul inert. Din combinarea acestora s-au determinat tipurile fundamentale de activitate nervoasă superioară: a) tip puternic, neechilibrat care ar corela cu temperamentul coleric; b) tip puternic, echilibrat şi mobil, care conduce la temperamentul sangvin; c) tipul puternic, echilibrat, inert egal cu temperamentul flegmatic; d) tipul slab care ne trimite la temperamentul melancolic.

Caracteristicile temperamentale pot fi rezumate astfel: colericul este reactiv, excitabil, schimbător, agresiv uneori, optimist; sangvinul este sociabil, săritor, vivace, cu spirit de grup, cu aptitudini de conducere, uneori suprficial; flegmaticul este pasiv, grijuliu, îngândurat, paşnic, controlat, demn de încredere, temperat, calm; melancolicul este trist, anxios, rigid, sobru, pesimist, rezervat, nesociabil, liniştit.

H.Remplein (1965) realizează o amplă descriere a temperamentelor pornind de la o bivalenţă concomitentă a acestora, ceea ce face ca nici un temperament să nu poată fi privilegiat, prezentând şi manifestări avantajoase şi neavantajoase, ca de exemplu flegmaticul care este echilibrat, calm, tolerant, răbdător, perseverent, cugetat, dar şi cu reactivitate redusă, cu adaptare scăzută, calculat peste măsură, monoton, pedant, comod.

O altă tipologie aparţine lui C.G. Jung, cu referire la firea umană: tipul extravert cu orientare predominantă spre lumea exterioară, un tip perceptiv; tipul introvert, orientat cu precădere spre lumea interioară, spre sine, fiind un tip imaginativ. Între aceste extreme se află tipul intermediar sau ambivert.

H.Eysenck, pornind de la tipologia jungiană la care adaugă şi criteriul nevrotismului sau al echilibrului afectiv (tip echilibrat versus tip neechilibrat afectiv) încearcă o mixare şi o corelație cu temperamentele clasice, după cum urmează: colericul este extravert şi neechilibrat afectiv; sangvinul este extravert şi echilibrat afectiv; flegmaticul este introvert-echilibrat afectiv, iar melancolicul intovert-neechilibrat afectiv.

Elementele definitorii în caracterizarea temperamentelor sunt: a) temperamente pure nu exită, predominând intermediarii aflați între temperamentele plasate în proximitate (între coleric şi sangvin, între sangvin şi flegmatic etc.); b) din punctul de vedere al determinanților personalității (ereditate şi mediu), temperamentul este predominant ereditar; c) temperamentul nu se schimbă, ci doar se maschează sub influența condițiilor sociale sau a autocontrolului; d) temperamentul exprimă latura comportamentală a personalității, fiind cea mai accesibilă observației, în acest sens exprimând forma de manifestare a persoanei; e) temperamentul nu se raportează la valoarea umană, deci nu se poate aprecia ca bun sau rău; f) cunoaşterea temperamentului este necesară pentru orientarea şcolară şi profesională, fără însă a deveni criteriu de selecție.

b. *Aptitudinile* constituie latura instrumental-operațională a personalității şi reprezintă însuşirile psihice şi fizice relativ stabile care-i permit omului să efectueze cu succes anumite forme de activitate.

În esență, se aplică criteriul performanțial în analiza posibilităților de acțiune ale individului. În raport cu deprinderea, ca o componentă automatizată a activității prin care se realizează un rezultat de nivel mediu, obişnuit, putând fi obținut de orice persoană, aptitudinea mijloceşte performanța supramedie în activitate, fiind o însuşire deosebită, proprie numai anumitor persoane. Din punct de vedere al determinanților personalității, aptitudinea prezintă premise dispoziționale, naturale, dar se dezvoltă numai în condiții favorizante (contextul social şi activitate susținută). Este vorba de un proces continu care se desfăşoară între ereditar şi dobândit, în care atitudinea pozitivă față de muncă mediază realizarea individuală, în timp ce atitudinea negativă față de muncă duce la ratare. Talentul reprezintă o combinare originală de aptitudini ca o condiție asiguratorie pentru manifestarea activităților creative. Dacă această activitate creatoare capătă valoare istorico-socială, ea se fundamentează pe o formă superioară de dezvoltare şi manifestare

a aptitudinilor proprie omului de geniu. „Capul unui om de talent e ca o sală iluminată, cu pereți şi oglinzi. De afară vin ideile, într-adevăr reci şi indiferente – dar ce societate, ce petrecere găsesc!“ (M. Eminescu). Caracteristicile principale ale aptitudinilor constau în aceea că de cele mai multe ori nu se manifestă singular, ci în complexe aptitudinale (vezi personalitățile renascentiste sau G. Enescu), apărând şi fenomene compensatorii, care dezvăluie grade diferite de manifestare a nivelurilor aptitudinale, fără ca prin aceasta să fie prejudiciată structura integrală a omului de talent; talentul se fixează ca urmare a unei munci asidue corelată cu un puternic efort de voință. După M.Golu (2000) vorbim de aptitudini generale (acea aptitudine care este solicitată şi care intervine în orice tip de activitate a omului sau în rezolvarea de sarcini) şi aptitudini speciale (reprezintă structuri instrumentale ale personalități care asigură obținerea de performanțe deasupra mediei în anumite sfere particulare de activitate profesională).

Există atât modalități empirice, cât şi modalități ştiințifice de descoperire a aptitudinilor. Printre cele empirice menționăm: precocitatea, care după A. Roşca, poate fi aparentă sau falsă (urmare a educației sau a „dopării”) şi poate fi reală sau congenitală (care a făcut ca Mozart să compună la 5 ani, Hayden la 6 ani, Enescu la 10 ani etc.). Precocitatea, ca indiciu al aptitudinii, nu trebuie absolutizată, existând destule cazuri de talente târzii (Flaubert, Cervantes etc.). Interesul poate fi un simptom al înzestrării, deşi, dacă o aptitudine specială atrage după sine şi un interes cristalizat în domeniul concret de manifestare, invers lucrurile nu stau la fel, adică un interes aparte pentru o activitate (muzicală, picturală, sportivă) nu se însoțeşte cu necesitate şi de o aptitudine corespunzătoare. Calitatea superioară a produsului activității (compuneri, rezolvări euristice de probleme etc.) reprezintă şi ea tot o modalitate empirică de descoperire a aptitudinilor. Urmează ritmul evoluției talentului, de obicei accentuat şi fără a sări stadii de dezvoltare (ci doar a le accelera; vezi copiii supradotați), factorul succes care însoțeşte, de obicei, performanța, dar nu întotdeauna dezvăluind talent şi nu întotdeauna o dată cu dezvăluirea talentului (impresionismul în pictură obține succes cu mult timp după apariția sa).

Aptitudinile se clasifică în aptitudini simple-elementare, care se sprijină pe un tip omogen de operații (auz absolut, acuitate vizuală), şi aptitudini complexe, bazate pe un proces de interacțiune, ele determinând stiluri. Există aptitudini complexe generale

(inteligență, spirit de observație) şi aptitudini complexe speciale (didactice, artistice). *Inteligența* - ca aptitudine complexă generală - prezintă structuri operaționale dotate cu calități de tipul complexității, flexibilității, fluidității, productivității, prin care se asigură eficiența conduitei. Astfel, inteligența este reprezentată ca un sistem de însuşiri stabile propriu individului şi care la om se manifestă ca un mod calitativ de activitate intelectuală evaluat după randamentul învățării, după uşurința şi profunzimea înțelegerii, după modul de rezolvare a problemelor.

Cea de-a treia latură a personalității este cea relațional-valorică - *caracterul*. Este relațională pentru că exprimă un complex de atitudini stabilizate față de realitate, fie ea din afara persoanei, fie față de propria persoană. Prin urmare, orice atitudine se manifestă constant şi durabil în fapte de conduită, reprezentând prin aceasta caracterul relațional eu- celălalt. În ceea ce priveşte atributul valoric, persoana exprimă prin conduita adoptată valorile după care se conduce şi chiar caracterul, ca latură de conținut al personalității, redă valoarea putându-se vorbi despre caracter bun sau rău.

În esență, caracterul este definit de trăsături esențiale care se exprimă în activitate şi manifestă o relativă stabilitate. De aceea, caracterul, spre deosebire de temperament care este extrem de accesibil, trebuie urmărit timp îndelungat pentru a putea deduce constanta comportamentală. Elementele sistemului caracterial sunt atitudinile, ca modalități relativ constante de raportare a persoanei față de alții şi față de sine. Orice atitudine dispune de o componentă cognitivă, o componentă afectivă ce atrage după sine evaluarea, şi de o componentă comportamentală, ca o cale de acțiune în raport cu obiectul atitudinii.

Caracteristicile principale ale caracterului se referă la considerarea acestuia ca instanță de control conştientă, ca expresie a conținutului şi a valorii personalității, ca latură a personalității mai puțin condiționată ereditar şi îndeosebi dobândită, fiind ca urmare disponibilă pentru formare şi educare. În dependență de aceste caracteristici, sistemul de atitudini, propriu caracterului, devine un sistem bipolar în care orice tip de atitudine poate traversa caracteristici specifice de la polul pozitiv la cel negativ, sau invers.

Principalele trăsături atitudinale ale caracterului sunt, pe de-o parte, trăsăturile derivate din orientarea persoanei (orientare față de alții - sociabilitate, sinceritate,

corectitudine versus individualism, indiferență; orientare față de sine - modestie, demnitate versus îngâmfare, laşitate; orientare față de activitate - hărnicie, punctualitate versus neglijență, lene), iar, pe de altă parte, trăsături derivate din voința omului (fermitate, hotărâre, perseverență, curaj, spirit de inițiativă). Trăsăturile de caracter se formează şi se organizează în structura de personalitate, fiind de aceea în atenția educatorilor.

Ca orice sistem, sistemul de personalitate se caracterizează prin integralitatea sa. Numai din considerente strict didactice sau datorită unor obiective precise de cercetare ştiințifică, laturile personalității se „tratează” strict analitic. În realitate, între laturile personalității, ca elemente de sine stătătoare, în ansamblu se produc relații interacționale, de interinfluențare, de posibile compensări, de *feed-back* (efectul unei laturi asupra alteia resimțindu-se înapoi la sursă), dar prezentând o anume ierarhie în care caracterul domină asupra celorlalte două laturi, ca instanță de control, reglaj şi valorificare. Relațiile dintre caracter, aptitudini şi temperament se manifestă variat în conduita persoanei, putând căpăta unele aspecte precum: temperamentul se reflectă în manifestarea trăsăturilor de caracter, astfel perseverența este pregnant avantajată de temperamentul flegmatic, iar spiritul de inițiativă mai ales de cel coleric şi sangvin; pe de altă parte, caracterul influențează pozitiv sau negativ caracteristicile temperamentale (un coleric calat pe trăsături pozitive de caracter se manifestă activ, prin înfruntarea greutăților, prin trăsături volitive accentuate, tot aşa cum un coleric calat pe trăsături negative de caracter se manifestă ca o persoană iritabilă, agresivă, nerăbdătoare, dominatoare etc.). Există o relație directă între caracter şi aptitudini, caracterul punând în valoare capacitățile atunci când se produc atitudini pozitive față de sine şi față de muncă, sau conducând la ratarea talentului când se produc atitudini negative față de muncă. Totodată, descoperirea unor aptitudini poate schimba şi atitudinile față de anumite tipuri de activități (deja anumite aptitudini sportive decoperite la unii tineri a schimbat atitudinea părinților față de astfel de „profesie”). În sfârşit, există o relație între temperament şi aptitudini, în sensul că aptitudini de acelaşi fel pot să apară la orice temperament, iar influența temperamentului asupra valorificării aptitudinale se exprimă nu în valoarea produsului realizat cu talent, ci în stilul de realizare a acestuia (mai ales în domeniul artistic).

În concluzie, sistemul de personalitate este unitar, compus din laturi relativ specifice aflate în interacțiune şi ierarhizate, unde temperamentul este neutral, reprezentând forma de manifestare, caracterul defineşte valoarea personalității, conținutul acesteia, iar aptitudinile se investesc în activitate şi se apreciază după rezultate.

Lecția 5: Personalitatea individului şi relațiile interpersonale. Clasa de elevi ca grup şcolar

Aşa cum am rătat anterior, personalitatea se caracterizează prin două trăsături fundamentale: prin stabilitate, ceea ce înseamnă o modalitate de exteriorizare şi de trăire interioară relativ neschimbată în timp, şi prin integrare, adică prin formarea unei unități şi totalități psihice. Stabilitatea prezintă anumite limite, purtând numele de plasticitate şi reprezentând posibilitatea de reorganizare a personalității, pentru ca persoana să poată face față unor schimbări capitale ale condițiilor de viață şi să se adapteze la ele. Privită ca formă de organizare cu o anumită funcționalitate, ca sursă a unei dinamici, personalitatea este, în fond, aşa cum s-a anticipat, o structură. În ciuda faptului că personalitatea se defineşte prin existența unei organizări stabile, prin consistență şi nivel ridicat de integrare, ea nu îşi pierde atributul dinamicului.

Ea ne oferă permanent alături de un tablou al stărilor şi un tablou al transformărilor, al proceselor care se desfăşoară în forme şi ritmuri diferite. Acestea sunt condiționate, pe de o parte de interrelațiile şi variațiile componentelor interne, iar pe de altă parte, de variabilitatea relațiilor omului cu ambianța, cu grupul şi societatea. Corespunzător, putem vorbi de două planuri ale dinamicii personalității: unul individual şi altul social.

În definirea personalității se apelează frecvent la formula *personalitatea este unică şi nerepetabilă*. Iar atributul de individualitate, ataşat personalității, accentueaza această semnificație. Cea mai mare parte dintre cercetători au pus în centrul atenției legătura dintre structura şi convertirea acesteia în comportament, evidențiindu-se anumite proprietăți, trăsături, dinamici interne sau factori caracteristici care determină comportamentele individuale.

Grupul, societatea, reprezintă mediul specific de existență a personalității, cadrul natural de manifestare şi realizare a ei.

Omul se defineşte pe sine ca personalitate în relațiile cu ceilalți semeni, cu societatea în ansamblul ei. Existența omului în lume nu este cea a sa individuală, ci şi a familiei sale, a clasei sale, a națiunii sale. El trăieste şi acționează având conştiința apartenenței la un grup. De la dinamica personalității în plan individual trebuie să se treacă şi la dinamica ei în plan social. Se observă în urma măsurătorilor diferențe între datele măsurătorilor asupra proceselor psihice şi actelor comportamentale la indivizi luați izolat şi datele măsurătorilor aceloraşi variabile în cadrul social.

Clasa de elevi este o grupare umană de muncă cu specific de învățare, care presupune participarea la o sarcină sau activitate comună, pe fundalul unui țel comun ce duce la consituire unor raporturi funcționale, de comunicare între copii, definind o ierarhie de status-uri de care se leagă apoi aprecieri diferențiate în grup (Radu,I. – *Psihologie socială*, Editura Exe, Cluj-Napoca, 1994). Grupul şcolar (colectivul) se deosebeşte de o simplă reuniune de indivizi prin prezența scopului şi caracterul său de organism social. Makarenko aprecia că grupul şcolar reuneşte un complet de individualități având un scop determinat, organizat şi având organe de conducere între aceste individualități existând o corelație şi o interdependență.

Clasa constituie un grup de muncă, fiind alcătuită din indivizi care desfăşoară o activitate comună, subordonată scopului învățării. Această activitate poate fi individuală, însă realizată simultan (toți copiii scriu, desenează, cântă în acelați timp în clasă fără a avea ceva comun) sau colectivă care presupune interacțiune, activitatea unuia fiind în funcție de activitatea celorlalți.

Clasa nu reprezintă o existență individuală, ci, alături de alte clase este încadrată într-o instituție educativă, ca grup organizat structurat în funcție de norme şcolare. S-a constatat că, „există unele variabile ce caracterizează grupul şi care pot influența elevii, acestea fiind:

1. coeziunea în clasă;
2. cooperarea elevilor;
3. organizarea clasei;
4. interacțiunile dintre membrii grupului;
5. comunicare în grup;

6. climatul afectiv.”[3]

Principala caracteristică a grupurilor sociale, mici, deci şi a claselor şcolare este faptul că membrii grupului sunt în contact direct, nemijlocit, aproape permanent, deci comunică nemijlocit între ei pe diferite căi: verbală, mimico-afectivă, atitudinală. Cu cât aceste comunicări sunt mai intense, multilaterale, cu atât se studiază mai bine grupul, punându-se astfel bazele unui adevărat colectiv. În timpul lecțiilor, comunicarea, sub aceste forme, nu se poate realiza într-un mod liber, necontrolat, voluntar- elevii trebuie să păstreze disciplina, liniştea care se impune în procesul de învățare specific unei lecții. Pentru consolidarea grupului este necesară desfăşurarea activităților extraşcolare (jocuri, serbări, excursii, tabere) care încurajează relațiile dintre copii, discuțiile vii, schimburile de opinie, fiind foarte importante pentru formarea spiritului de grup. Un rol important îl deține învățământul care trebui să asigure lianți între membrii grupului, punerea lor în situații neprevăzute care să faciliteze manifestarea coeziunii, solidarității şi tot el este cel care *poate simți* în momentele cruciale *sintalitatea clasei* care s-a format, în mod imperceptibil, sub ochii lui.

Sintalitatea desemnează totalitatea trăsăturilor ce caracterizează un colectiv concret ca un tot, ca un întreg care se deosebeşte de alte colective. Dacă pentru descrierea fenomenelor psihologice individuale apelăm la noțiunea de personalitate, pentru descrierea celor sociale, de grup, apelăm la aceea de sintalitate. Sintalitatea rezultă din conținutul concret şi modul în care se manifestă diferite trăsături de grup într-un colectiv concret. „Sintalitatea include nuanțele specifice şi manifestări ale trăsăturilor generale aşa cum se prezintă ele într-o anumită clasă.”[4] De aceea este necesar ca, în procesul de învâțământ, alături de procesul individualizării, procesului instructiv-educativ, să se înscrie şi principiul tratării concrete a sintalității grupurilor supuse dezvoltării şi educării. În cadrul de grup se desfăşoară şi se dezvoltă viața clasei şcolare, aici sunt puşi să trăiască şi să-şi realizeze activitatea elevii, ca membrii ai grupului. În primele zile ale şcolarității, copiii se apropie unii de alții, formând mici grupulețe de 3-4 copii, conduşi fiind de criterii preferențiale. Stabilitatea acestor grupulețe este mică, de obicei, şi au la

[3] Popeangă, V.- Clasa de elevi, subiect şi obiect al actului educativ, Editura Facla, Timişoara, 1973
[4] Nicola, I, Farcaş, D- Teoria educației şi noțiuni de cercetare pedagogică, Manual, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992

bază relații preferențiale de atracție sau repulsie care, deşi observabile nu sunt consolidate. Treptat, grupa formată se sudează, apar forme noi de colaborare şi cooperare mai extinse. Formarea acestor grupe spontane arată tendința copiilor- care creşte cu vârsta- de a se asocia, de a face acțiuni comune, de a acționa în colectiv. Exploatarea educativă a acestor tendințe, canalizarea lor în sens pozitiv este sarcina educatorilor. Idealul practiv-educativ este suprapunerea perfectă a grupei formale cu cea informală- acestea fiind componente ale structurii colectivului de elevi:

- Structura formală apare ca urmare a investirii oficiale a copiilor cu diferite roluri (funcții, resposabilități), investire ce poate fi realizată de colectiv, subgrupuri sau învățători. Elevii ce dețin asemenea funcții vor declanşa un complex de relații, nu numai între ei şi ceilalți membrii ci şi între aceştia, ca rezultat al funcțiilor exercitate de liderii formali;
- Structura informală nu este impusă şi reglementată de cei care dețin anumite funcți, ci este un rezultat spontan al relațiilor intersubiective ce se stabilesc între membrii colectivului; este structura cu caracter predominant afectiv bazată pe legături de simpatie, antipatie, indiferență.

„Aceste tipuri de structuri sunt specifice colectivului ca grup social şi se află într-o strânsă relație de interdependență, influențându-se reciproc.”[5]

Colectivul este, aşadar, o colectivitate dinamică în care se produc procese de comunicare şi interacțiun afectivă, intelectuală, se fixează scopuri pentru diferite acțiuni şi norme de credință. Viața în colectiv dezvoltă treptat norme, valori, convingeri, care exercită influențe, presiuni asupra membrilor, grație sistemului de sancțiuni şi recompense. Aceste raporturi se cristalizează în textura complexă a normelor, relații proprii societății în ansamblu, motiv pentru care clasa nu poate fi desprinsă din contextul social mai larg.

Modul de comportare al unui copil nu poate fi înțeles în întregime dacă îl privim izolat şi nu ca un membru al grupului din care face parte; însuşirea de cunoştințe, deprinderi, obişnuițe, are loc în condițiile existenței permanente a acestuia în cadrul

[5] Nicola I., Farcaş D.- Teoria educației şi noțiuni de cercetare pedagogică, Manual, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1992

grupului social care poate favoriza şi defavoriza procesul de informare, cât şi de formare a copilului.

În cadrul colectivului se stabilesc interrelații de ajutor reciproc, de cooperare pentru dezvoltarea unor sarcini comune, se dezvoltă sentimente sociale necesare unui proces de muncă: resposabilitatea, dorința de reuşită, solidaritatea în activitatea desfăşurată, situații competiționale, conflicte de muncă, nemulțumiri, sancțiuni asemănătoare cu cele din societate. De aici deducem valoarea integrativă a grupului şcolar care pregăteşte tânăra generație pentru viața socială.

Datorită numărului restrâns de membrii care permite stabilirea unor relații apropiate, strânse între elevi, clasa formează grupul *primar* ce îndeplineşte o funcție social-educativă. „Copiii au posibilitatea de a se cunoşte între ei, de a-şi exprima preferințele față de anumiți colegi pe care doresc să îi aibă în preajmă (coleg de bancă, prieteni) putându-şi forma anturajul.”[6] În cadrul acestui grup, individul participă la viața colectivă, îşi însuşeşte treptat normele grupului, clişeele acestuia, fiind ancorat în general în sistemul de valori recunoscut de toți membrii. Nu trebuie să considerăm apartenența la grup ca pe un simplu fapt pur administrativ, deoarece aceasta presupune asimilarea unor standarde de conduită precum şi a imaginii de sine, condensate în valorile privilegiate pe care grupul şi le atribuie.

„Clasa de elevi este un ansamblu dinamic în cadrul căruia au loc procese formative, subordonate unui scop şi care are la bază structuri diferențiate: persoane, relații organizatorice şi procese educative.”[7] Copilul (elevul) nu trebuie perceput în mod izolat, întrucât el influențează şi este supus în mod permanent influențelor exercitate de colectiv asupra sa. În cadrul clasei există o varietate de relații educative care au ca suport raporturile interpersonale stabilite între elevi, sau între învățători şi elevi. Această țesătură de relații devine în procesul maturizării, sursa unor conduite sau a unor aspirații. Interacțiunile care au loc în cadrul clasei modelează elevul, contribuie la formarea personalității sale, atât prin achizițiile intelectuale rezultate din interacțiunea educativă, cât şi prin modelele de comportament asimilate.

---

[6] Popangă V.- Clasa de elevi subiect şi obiect al actului educativ, Editura Facla, Timişoara, 1973
[7] Popeangă V.- op.cit.

Orientarea spre grupul şcolar ca subiect şi obiect psihosocial al educației nu poate fi concepută ca o inversare de termeni, de la individual spre colectiv, fiind necesară aşezarea în centrul obiectului pedagogiei, alături de realitatea *elev,* a fenomenului *grup şcolar* ca realitate supraindividuală incontestabilă.

Concentrând notele definitorii ale colectivului, ca variantă a grupului social putem să-l considerăm ca fiind un câmp social microstructural, rezultat al interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, spontan şi conştient în vederea realizării unor scopuri comune de natură educativă impuse de societatea căreia aparțin. Fără îndoială, şcoala este mai mult decât un mediu social. Clasa de elevi, care constituie grupul primar sau de contact, oferă pentru copil cadrul nemijlocit de activitate şi de formare cu multiple aspecte şi posibilități.

Când se instituie- la început de ciclu şcolar- o clasă de elevi, evenimentul nu apare ca o însumare de opțiuni individuale, ci mai curând, ca o decizie administrativă, care urmăreşte să asigure o compoziție omogenă, echilibrată în clase paralele. Când populația şcolară este prea restrânsă, reunirea în aceeaşi clasă poate fi doar efectul unor factori aleatori: anul naşterii, locul de rezidență. Din această *colecție de indivizi* constituită inițial printr-un act administrativ, urmează să se formeze treptat un grup închegat, adică un colectiv.

Spre deosebire de simpla reuniune de persoane, grupul sudat ne apare angajat în activități cu obiective comune, care creează relații de interdependență funcțională între membrii săi, interacțiuni şi schimburi reciproce pline de răspundere. Clasa de elevi constituie o grupare umană de muncă cu specific de învățare. Nu jocul afinităților, al relațiilor preferențiale duce la formarea unui colectiv, ci participarea la o sarcină sau activitate comună, pe fundalul unui țel comun. Aceasta generează raporturi funcționale şi de comunicare între elevi, definind o ierarhie de status-uri de care se leagă apoi aprecieri diferențiate în grup. Viața colectivă dezvoltă treptat norme, valori, convingeri- uneori şi mituri- care exercită influențe şi presiuni[8] asupra membrilor, grație sistemului de sarcini, de recompense, ce funcționează oficial sau neoficial în grup.

---

[8] *Prin presiuni* sociale înțelegem influențele pe care le exercită normele sau aşteptările unui grup asupra opiniilor şi atitudinilor indivizilor ce îi aparțin

Desigur, aceste raporturi se cristalizează în textura completă a normelor şi regulilor proprii societății în ansamblu; clasa de elevi nu poate fi ruptă de contextul social mai larg, ea nu reprezintă doar o *celulă* restrânsă şi autonomă de viață colectivă.

Colectivul se caracterizează printr-un indice de coeziune care se referă la legăturile ce unesc grupul. Țelurile care impun colaborare reciprocă întăresc coeziunea, evident, mult mai mult decât cele competitive. Contează în acest sens şi succesul grupului, bucuria reuşitei comune, aşa cum arăta Makarenko. În psihologia socială se face distincție între grupul primar primar şi cel secundar (CH.H. Cooley). În cadrul grupului primar, relațiile interindividuale sunt directe, putând fi cuprinse nemijlocit şi în întregime de către individ. Aflându-se în contact direct, deci *față-în-față,* membrii grupului ajung să se cunoască destul de mult între ei. În cadrul grupului secundar dintre indivizi; aceştia din urmă nu se pot cunoaşte personal, activitățile lor intersectându-se prin variate medieri. Se vorbeşte, de asemenea, şi de grup restrâns format din mai puțin de 12 persoane şi mai mult de 2-3, sub acest prag anulându-se efectele de interacțiune.

Operând cu noțiunile introduse este uşor să identificăm clasa de elevi drept grup primar sau de contact în timp ce şcoala în ansamblu formează grupul secundar.

Grupul de apartenență este grupul primar căruia îi aparține un individ în prezent (familia, clasa de elevi, etc). Aici participă la viața colectivă, se pătrunde treptat de normele grupului, îşi însuşeşte clişeele acestuia, fiind ancorat în sistemul de valori recunoscute de toți membrii.

Grupul de referință este grupul de unde îşi împrumută valorile şi care întruchipează aspirațiile individului respectiv. Normele şi clişeele promovate de un asemenea grup servesc drept principii pentru opiniile, aprecierile şi acțiunile individului. Se întâmplă ca grupul de apartenență şi cel de referință să nu coincidă, individul fiind ancorat axiologic într-un alt colectiv. De aici, sursa unor conflicte, opoziții. Referindu-ne la copii, grupul lor de referință până în preadolescență sunt părinții, familia. Familia reprezintă o adevărată matrice socio-culturală, fiind depozitarea unor experiențe, clişee de apreciere şi reacție, cunoştințe despre natură şi societate. Părinții ocupă în ochii copiilor o poziție privilegiată, constituind centrii de referință în organizarea comportamenului

propriu. În personalitatea şcolarului mic şi mijlociu regăsim în filigran urmele experiențelor familiale.

Concluzii:

- ✓ Clasa şcolară este, deci, un grup social specific ce mediază de-a lungul anilor, la nivelul fiecărui membru, schimbări cognitive fundamentale. Ca grup social, clasa îndeplineşte mai multe funcții. Integrarea socială pare să fie una din cele mai importante funcții asigurate de acest tip. Clasa de elevi are un aport deosebit în procesul de socializare. Buna integrare în sânul său asigură individului confort psihologic. S-a demonstrat că relațiile armonioase cu ceilalți conduc la o stimă de sine ridicată, la dorința de a coopera, şi contribuie la creşterea nivilului de aspirație, în vreme ce izolarea corelează cu anxietatea, slaba stimă de sine, sentimentele ostile față de colegi, comportamentul agresiv, atitudinile negative față de şcoală. Toate acestea dezvăluie şi o a doua funcție a grupului-clasă, aceea de securitate- el se constituie într-un mediu prielnic de manifestare pentru elevi. În ceea ce priveşte alte două funcții care vizează cadrul de reglemetare a relațiilor intraindividuale, cea dintâi se referă la faptul că grupul, prin diferite reacții are puterea de a sancționa comportamentele membrilor săi, -la constituirea identității de sine din perspectiva calității de membru.
- ✓ O caracteristică a grupului şcolar, care pare să marcheze în mod fundamental comportamentul elevilor, o constituie omogenitatea sa. Într-adevăr, spre deosebire de alte grupuri sociale, grupul educativ are o compoziție relativ omogenă, cel puțin din punctul de vedere al vârstei, nevoilor, intereselor şi aspirațiilor. Cu privire la acest aspect I.Radu scrie „când se instituie- la început de ciclu şcolar- o clasă de elevi, evenimentul nu apare ca o însumare de opțiuni individuale, ci mai curând ca o decizie administrativă care urmăreşte să asigure o compoziție omogenă, echilibrată în clase paralele”[9] Grupul şcolar este format din membrii cu statute egale, care au în plus şi alte trăsături ce conferă o omogenitate greu de regăsit la alte grupuri. Totuşi, există calități ale membrilor ce pot funcționa drept criterii pentru alcătuirea claselor, putându-se astfel asigura omogenitatea sau eterogenitatea colectivelor de elevi. Capacitatea şi apartenența sexuală a elevilor au constituit astfel de criterii, iar rezultatele obținute au format obiectul unor dispute rămase în bună măsură netranşate. Se cuvine să remarcăm că formarea unor clase şcolare omogene sau eterogene din punct de vedere a capacității elevilor are importante consecințe

[9] Radu I- Psihologie şcolară, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1974, pag. 174

psihologice şi sociale. Problema fundamentală în această privință este legată de succesul sau eşecul şcolar al elevilor, dar şi de eficiența cadrului didactic.

Organizarea omogenă a colectivelor de elevi presupune, evident, existența unor clase cuprinzând elevi foarte buni şi a altora cu elevi slabi sau foarte slabi. O astfel de omogenizare înlesneşte, în cazul claselor cu nivel superior predarea şi, în general, comunicarea cadrului didactic cu grupul elevilor. Pentru copii, ea prezintă avantajul că expunerea cadrului didactic şi discuțiile din clasă au loc la un nivel accesibil tuturor.

Dar, ceea ce este un avantaj pentru elevi cu succese şcolare, se poate tranforma într-un handicap pentru clasele slabe- căci elevii din astfel de clase nu vor ajunge niciodată să discute chestiuni dificile şi vor avea de pierdut în fața celor buni. „Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deşi unii autori vor susține că interacțiunea elevilor buni cu cei mai puțin buni aduce foloase nu numai ultimilor, dar şi celor dintâi. Din punct de vedere al interacțiunii elevilor, atât în cadrul formal, cât şi în cadrul informal, clasele eterogene sunt în mod hotărât mai eficiente. S-a arătat , spre exemplu, că, în grupurile incluzând elevi cu acelaşi nivel al rezultatelor ce rezolvă probleme de matematică, o întrebare adresată altuia este mai probabil să rămână fără răaspuns decât în grupurile eterogene (Weinstein, 1991)."[10] Aceleaşi cercetări par să indice faptul că în grupurile cu trei nivele de elevi diferite, buni medii şi slabi, elevii cu rezultate medii au de pierdut, căci sunt lăsați în afara interacțiunii.

Un aspect ce nu poate fi luat în considerare în luarea deciziei cu privire la modalitatea de grupare a elevilor îl constituie stima de sine. În clasele omogene aceasta este protejată, căci elevilor slabi, ce ar avea de suferit de pe urma comparațiilor cu cei buni, nu li se oferă acest prilej. Pe de altă parte, ei pot ajunge să înțeleagă că fac parte dintr-o clasă slabă şi că au fost repartizați astfel tocmai pentru că nivelul cunoştințelor şi abilităților lor nu este suficient pentru a putea fi trimişi într-o clasă bună.

În ultimul timp, gruparea eterogenă a elevilor este inclusă în multe programe de reformă educațională, deşi s-a demostrat că învățătorii/profesorii preferă clase omogene.

---

[10] Cosmovici A., Iacob L. – Psihologie şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pag 240